Graciela Cordero Arroyo
Paulino Carnicero Duque (coords.)

¿Quién forma a los futuros docentes?

Un estudio conjunto en cuatro países

universidad

Octaedro

Graciela Cordero Arroyo
Paulino Carnicero Duque (coords.)

¿Quién forma a los futuros docentes?

Un estudio conjunto en cuatro países

universidad

Octaedro

Graciela Cordero Arroyo y Paulino
Carnicero Duque (coords.)

¿Quién forma a los futuros docentes?

Un estudio conjunto en cuatro países

Octaedro

Colección Universidad

Título: ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países

Este libro ha sido sometido a dos dictámenes externos conforme a los criterios académicos de la Universidad Autónoma de Baja California.

Primera edición (papel): febrero de 2021

Primera edición (epub): marzo de 2021

© Graciela Cordero Arroyo y Paulino Carnicero Duque (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

http: www.octaedro.com

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o

transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-69-3

ISBN (epub): 978-84-18615-27-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación

FRANCISCO IMBERNÓN

Introducción

GRACIELA CORDERO ARROYO; PAULINO CARNICERO DUQUE

BLOQUE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACIÓN DE FORMADORES

1. El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA; GABRIEL HERVÁS NICOLÁS; ISAAC CALDUCH PÉREZ; FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ

2. Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

CECILIA INÉS SUÁREZ RIVAROLA; JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

BLOQUE II: LOS FORMADORES DE FORMADORES EN DIFERENTES

CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y PAÍSES

3. Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León (España)

RAQUEL POY CASTRO

4. El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)

JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN; GRACIELA CORDERO ARROYO; KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA

5. Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)

ROMÁN CASTRO MIRANDA; REYNALDO CASTILLO AGUILAR; CELITA ISABEL PINOS RODRÍGUEZ; MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA

6. Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)

PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA; SERGIO HUMBERTO QUIÑONEZ PECH; HUGO SALVADOR FLORES

7. ¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?

JOSÉ MIGUEL GARRIDO MIRANDA; MARCELA JARPA AZAGRA

8. Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores – formadores da Universidade Pública Brasileira

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES; RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA; GEOVANA FERREIRA MELO; LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA

9. Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (Brasil)

JOÃO HENRIQUE SUANNO; MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Autores por orden alfabético

Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación

FRANCISCO IMBERNÓN

Director del Observatorio Internacionalde la Profesión Docente de la Universitat de Barcelona (España)

Se coincide con que necesitaremos una nueva forma de enseñanza en unas nuevas estructuras didácticas y organizativas en las escuelas. Esto requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y de su formación, así como una asunción de nuevas competencias profesionales y una nueva manera de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esta compleja sociedad del futuro. Es decir, los nuevos tiempos requieren una enseñanza y un profesional de la educación muy diferente, puesto que la profesión docente asume nuevas funciones en una realidad vertiginosamente cambiante. Pero ¿se está haciendo en la formación del magisterio? ¿Con qué obstáculos nos encontramos?

Se repite hasta la saciedad que el proceso de aprendizaje ha de estar basado en el alumnado, que ellos son el centro, y que, debido a muchas circunstancias, es un proceso educativo más complejo que el del pasado y ello implica superar la fase en la cual la enseñanza se consideraba una simple transmisión de conocimientos. Hace tiempo que esta idea ya no funciona. Las investigaciones y experiencias nos vienen a decir que, en esta época, el profesorado tiene que ser competente para realizar diversidad de tareas como ser mediador y estimulador en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y de grupos y, por supuesto, un conocedor disciplinar además de planificador y proyectista curricular, teniendo en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza, la realidad institucional donde ejerce la docencia y los obstáculos que los acondicionamientos contextuales comportan. Sin olvidar la necesaria actitud colaborativa para trabajar con un equipo de personas (equipos docentes) y en un contexto específico muy diferente del que vivimos hace años (ecosistema

cultural o ecología del aprendizaje).

Todo ello comporta que sea necesaria una mirada diferente de la formación inicial del profesorado para proporcionar herramientas que favorezcan la comprensión de la tarea docente y hacer un proceso formativo que no tenga una mirada de la enseñanza y aprendizaje como una cuestión conceptual, repetitiva y y únicamente libresca y teórica que viven los futuros maestros como receptores pasivos, pero sin reflexionar sobre cómo llevarla a cabo en la práctica educativa.

Por tanto, en la formación inicial donde se forman los futuros maestros y maestras es preciso, por parte del formador de formadores, de un conocimiento más personal y profundo de sí mismo (valores, actitudes, creencias, supuestos), del entorno a su trabajo (social, educativo, político, cultural), de la reflexión sobre el conocimiento y las destrezas y habilidades que tiene que transmitir y compartir con los futuros docentes, del conocimiento de los actuales constructos teóricos y prácticos de la enseñanza-aprendizaje y de los componentes del currículum (planificación, metodología, organización, materiales, etc.).

Y en sus clases, cuando está con el alumnado se debería replantearse los cambios y ofrecer una nueva mirada para ayudar a formar a los futuros docentes en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social, coincidente con muchos informes en los que se dice que la formación inicial de los docentes, su socialización profesional, sigue siendo uno de los factores críticos en el momento de analizar la relación entre calidad de la educación y el desempeño profesional del profesorado. De lo que se trata es de actuar e incidir en los factores del cambio, la innovación, y pensar que la formación inicial es una fase propedéutica que proporciona los fundamentos para el desarrollo profesional posterior. Esa formación inicial es muy importante y marca el futuro desarrollo profesional.

Se precisa una buena formación de formadores de magisterio, más allá de enseñar a elaborar planes docentes, programaciones estándar, rutinas administrativas o estrategias de enseñanza y de evaluación elementales y clásicas. Y para ello es fundamental analizar la forma de trabajar del profesorado que forma a los futuros maestros en la formación inicial.

La formación inicial del magisterio no puede permitirse el desconocimiento, por parte del profesorado que forma futuros maestros del funcionamiento de las escuelas, de los contextos escolares y de la tarea actual del profesorado en las

escuelas, limitándose a una elevada teoría y desvinculándose de la práctica sin proporcionar orientaciones y reflexiones para la mejora de la práctica docente de las materias que enseñan.

Para los formadores de maestros y maestras de formación inicial, el eje de la formación debería ser la práctica educativa real mediante un proceso de adquisición de teoría y de reflexión sobre la práctica analizando qué teoría o evidencia la ampara. Por eso, los formadores de docentes deberían fomentar la investigación sobre la práctica, el aprender a tomar decisiones, la reflexión sobre cómo se hace lo que se hace, y la crítica, el desarrollo de los saberes y competencias requeridos para la enseñanza y que aprendan cómo desenvolverse en la atención a la diversidad y todo lo que ello implica (justicia educativa), acercar la relación teoría-práctica, sabiendo lo que se hace con conocimiento de causa, y situar la práctica docente (la escuela) como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Este enfoque sobre la práctica docente en la formación inicial concibe la enseñanza del magisterio como un proceso de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata o pasada, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea situaciones problemáticas a partir de esta y las pone a prueba. Una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver esas situaciones problemáticas (investigaciones, observaciones, casos, incidentes críticos, de problemas, proyectos, etc.), para ir creando el pensamiento crítico, la resolución y la teorización en y para la práctica real, que permitan hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar que se encontrarán en poco tiempo. Hace falta una actitud y una metodología diferentes, dialógicas, colaborativas y de estructuras organizativas que posibiliten un modelo de formación más cercano a los desafíos actuales de la función docente. Se promueve, así, una actitud científica, abierta y comprensiva al futuro profesorado. Aquí cobra relevancia, pues, la preparación para un profesorado como un profesional práctico, reflexivo y crítico, un profesor investigador reivindicado hace muchos años, que se pregunta por qué hace lo que hace.

Pero, para todo ello, el profesorado que forma futuros maestros necesita adquirir competencias que lo ayuden a gestionar el proceso de aprendizaje del alumnado motivándolos y entusiasmándolos en su futuro trabajo y una actitud constante de aproximarse a las fuentes de nuevos conocimientos. Un aprendizaje diferente en la sociedad actual cuando el futuro profesor o profesora está anidado de tecnologías de la información y la comunicación y de contextos sociales muy

diversos. Sin olvidar a los que forman a los maestros en el modelaje que supone su actuación con los futuros maestros, ya que el método de su trabajo condiciona la forma de enseñar. El método forma parte del contenido que se trabaja con el alumnado de formación. Ya sabemos que, muchas veces, los maestros no enseñan de la forma que les dijeron que tenían que enseñar, sino como vieron y vivieron su enseñanza.

Es importante delimitar la figura del formador de maestros sobre todo su formación, su conocimiento y competencias y la manera concreta en que trabaja la metodología, el conocimiento y la relación con el alumnado en las aulas, puesto que se convierte en un tema nuclear en momentos como el actual. La formación es un camino que se ha de ir construyendo constantemente. Debemos analizar qué es lo que se transmite y se comparte en la formación inicial del profesorado en una época de cambios vertiginosos y con una nueva concepción del aprendizaje.

Y de todo esto trata este libro. Un buen texto lleno de ideas, retos y experiencias para continuar reflexionando sobre un componente tan importante para la educación de un país como es la formación inicial de sus maestros y la de aquellos que los forman.

Introducción

GRACIELA CORDERO ARROYO

PAULINO CARNICERO DUQUE

La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores.

Informe McKinsey, 2007

1. Origen de la idea

En el mes de junio de 2019, se realizó en la Universitat de Barcelona el VIII Seminario Internacional organizado por el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIDP), el Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) y la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente-RELFIDO, con la colaboración del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, dedicado monográficamente al tema «¿Quién forma a los futuros maestros de Educación Primaria? Marco profesional y competencias del formador de formadores».

El evento concitó en Barcelona la presencia de académicos de 11 países: cuatro europeos (España, Francia, Italia, Portugal) y siete latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Uruguay).

Naturalmente, profundizar en el conocimiento de la identidad y funciones de los denominados formadores de formadores es un tema central y de gran importancia para una institución como el OBIPD, dado que implica a una de las temáticas vertebradoras de su actividad como tal observatorio. Aun partiendo de considerar que formador de formadores es todo aquel docente que trabaja en una institución de educación superior dedicada a la formación del profesorado, esta delimitación inicial y general adquiere diversos matices cuando se analizan más detalladamente las particularidades de la formación de docentes en diversos países y en contextos institucionales particulares.

Más allá de esta identificación inicial sobre los formadores de formadores, surgen preguntas importantes relativas a la delimitación de sus roles, funciones y trabajo que conforman su marco profesional: ¿cómo se caracteriza el trabajo del formador de docentes?, ¿qué tipo de experiencias y prácticas han definido su quehacer?, ¿qué formación ha recibido?, ¿cuáles son sus necesidades en la preparación de docentes?, ¿qué competencias tiene para formar al profesorado en el siglo XXI?

Esto facilita reflexionar, también, sobre las características profesionales que debería cumplir quien pueda ser calificado como formador de formadores y cuáles son las demandas y conocimientos propios de su función. La complejidad del análisis se multiplica cuando se ubica en el ámbito internacional, ya que existe una gran diversidad de modelos de formación de profesores y también de procesos para llegar a desempeñarse profesionalmente en la formación de docentes o formación de formadores.

Con carácter general, los programas de Formación Inicial Docente (FID) se ubican en el nivel de educación terciaria, en la educación superior o universitaria según los diferentes sistemas educativos de los países. También con carácter general, la duración de los estudios de Formación Inicial Docente oscila entre los tres y los seis años, en función del país, incluyendo los diferentes niveles formativos (grado o licenciatura, posgrado y máster).

En la mayoría de los casos, dicha FID se desarrolla en facultades y centros de educación universitaria. Pero, en algunos países de América latina, se mantienen las llamadas escuelas normales. En el caso de México, son instituciones de educación superior encargadas de formar a los docentes, en otros países son instituciones no universitarias.

En muchos países, las facultades de educación o similares (de pedagogía o de formación del profesorado) forman a todos los docentes de los diferentes niveles educativos (Inicial o Infantil, Primaria o Básica, Secundaria Obligatoria y posobligatoria o Bachillerato, etc.), a veces con denominaciones diferenciadas (habitualmente maestros de Educación Infantil y Primaria, y profesores de Educación Secundaria), pero con programas de formación específica docente (por ejemplo, licenciatura en Educación Primaria o licenciatura en Biología).

Por el contrario, en algunos países, como es el caso de España, la formación de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria se desarrolla en facultades de educación y es formación inicial docente, con componentes pedagógicos y didácticos, mientras que la formación de los futuros profesores de Educación Secundaria, no. En España, para acceder a la condición de docente de Educación Secundaria (12-18 años) hay que ser licenciado o graduado en alguna disciplina y, posteriormente, superar un máster de formación pedagógica-didáctica, en dos etapas claramente diferenciadas: una primera etapa formativa puramente disciplinar, sin ningún componente de formación docente, que se cursa en las facultades disciplinares generales (matemáticas, geología, biología, lengua y

literatura, geografía, historia, etc.) y una segunda etapa formativa de máster que capacita para el ejercicio de la función docente. En síntesis, los estudios que conducen al título de maestro de Infantil o Primaria son estudios de grado (cuatro años) y para acceder a profesor de Educación Secundaria es preciso tener un grado disciplinar (cuatro años) y, además, un máster en educación (un año más).

En cuanto a la estructura de los programas de FID, desde el punto de vista de estructura curricular, son muy diversos, pero destaca un elemento común: la gran importancia que se otorga a las prácticas profesionales.

Como es obvio, en estas estructuras tan diversas de FID, la figura profesional de formador de formadores y su identidad también serán muy variables, según contextos institucionales y sociales.

Para indagar y profundizar en el conocimientos de estas cuestiones, el OBIPD propuso a sus entidades participantes, de diferentes países europeos y latinoamericanos, realizar una investigación coordinada que permitiera conocer la identidad, describir y caracterizar la trayectoria laboral, competencias, necesidades formativas y niveles de satisfacción profesional que tienen los docentes que se desempeñan como formadores de formadores en las carreras o titulaciones que forman a los futuros profesores en los distintos países, con especial atención a los países de las personas que integramos el Observatorio.

Para desarrollar esa investigación en torno a parámetros homologables y comparables, se propuso a los socios utilizar como herramienta un cuestionario elaborado ad hoc y denominado Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria.[1] Partiendo de una primera versión genérica, los socios del OBIPD lo revisaron y lo adaptaron al contexto de sus respectivos países, de acuerdo con el lenguaje, normativa y condiciones de la formación inicial, en cada caso. Posteriormente, cada socio aplicó el cuestionario según sus posibilidades y de acuerdo con sus autoridades institucionales.

Los resultados de la aplicación del cuestionario en los diversos países e instituciones fueron presentados, revisados, valorados y discutidos ampliamente en el seminario realizado en junio de 2019 en Barcelona.

Dada la relevancia de los resultados obtenidos para el cabal conocimiento del

profesorado formador de formadores, en ese mismo encuentro los miembros del Observatorio Internacional de la Profesión Docente consideramos conveniente articular e impulsar una publicación con los resultados de esas investigaciones, con el objeto de dar a conocer los trabajos realizados y los hallazgos obtenidos, por su posible contribución a la mejora del conocimiento sobre dicha figura profesional y los procesos implicados de formación inicial de docentes.

En este libro se presentan y analizan los resultados de la aplicación del cuestionario en diversos países e instituciones de educación, aportando mayor y mejor conocimiento de la manera en que los formadores de formadores desarrollan su trabajo y con la esperanza de contribuir a la mejora de la formación inicial de docentes.

2. Descripción y estructura del instrumento de investigación

El Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria fue enviado a los socios del Observatorio para su validación, quienes lo revisaron y adaptaron al lenguaje y condiciones de las instituciones formadores de sus respectivos países.

El instrumento se integró en seis dimensiones. Los socios no ajustaron o adaptaron las dimensiones, pero sí los reactivos que las integraban, por lo que el número total de reactivos tuvo ligeras variaciones. En la tabla 1 se presenta la estructura general del instrumento y el número de reactivos que integraron las distintas versiones.

Las primeras cuatro dimensiones contienen preguntas abiertas y cerradas. La quinta dimensión, competencias profesionales, incluye tres preguntas con escala de respuesta de tipo Likert de cinco opciones, de 0 a 4, donde 4 equivale al grado máximo para valorar las competencias del profesorado normalista, las modalidades de formación preferidas y las necesidades de formación detectadas. La sexta dimensión, satisfacción profesional, incluye una pregunta de tipo Likert también con cinco opciones de respuesta que va de muy satisfecho a nada satisfecho para que los maestros valoren las opciones presentadas en su ámbito laboral y profesional.

El procedimiento de aplicación del instrumento fue definido por cada uno de los equipos que se constituyeron para esta tarea. De los diversos casos en los que se aplicó el cuestionario, cuatro fueron en línea, a través de plataformas como Monkeysurvey, Limesurvey y Google Forms, uno vía correo electrónico y dos se aplicaron en formato papel. En dos investigaciones se complementó la metodología con la implementación de grupos focales.

Tabla 1. Dimensiones y descriptores del cuestionario utilizado.

Dimensión	Descripción
Información general	Caracterización sociodemográfica y form
Acceso a la función docente	Motivación y tipo de contrato por el que
Experiencia profesional	Experiencia profesional previa al desemp
Situación actual	Tipo de contrato, áreas de conocimiento
Competencias profesionales	Competencias consideradas relevantes co
Satisfacción profesional	Dimensiones y grados de satisfacción en

3. Estructura del libro

El libro se compone de nueve capítulos integrados en dos secciones. En la primera sección se incluyen los capítulos primero y segundo, de carácter genérico, que presentan una reflexión general sobre las características de los formadores de formadores. En la segunda sección se articulan los otros siete capítulos, del tercero al noveno y último, en los que se presentan las experiencias de investigación en diversas instituciones y de diferentes países, como se verá ampliamente más adelante.

En el primer capítulo, «El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado», de Beatriz Jarauta, Gabriel Hervás, Isaac Calduch y Francisco Imbernón, miembros del Grup Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP) de la Universitat de Barcelona, se abordan tres temáticas centrales. En primera instancia se hace un breve recorrido histórico de la formación inicial del profesorado y, posteriormente, se presenta la conceptualización e importancia del formador del profesorado. A manera de conclusión se mencionan una serie de propuestas para la mejora de la formación de formadores.

El segundo capítulo, «Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España», está escrito por Cecilia Inés Suárez y Joaquín Gairín, miembros del Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los autores presentan una caracterización acerca de la formación de maestros de Educación Primaria en España, de la cual parten para plantear tres claves para repensar el perfil del formador de maestros de este nivel educativo: 1) la experiencia docente en el nivel; 2) el uso de las evidencias y el formador como investigador, y 3) la formación y actualización en temáticas de inclusión y diversidad.

A continuación, la segunda sección integra los siete trabajos de investigación que aplicaron el instrumento diseñado por el equipo del OBIPD de la Universitat de Barcelona. Los resultados presentan la opinión de los formadores de formadores de cuatro países: España, México, Chile y Brasil y de un total de 22

instituciones. A continuación, se reseñan brevemente.

En el tercer capítulo, «Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León», Raquel Poy Castro describe los resultados de la aplicación del cuestionario a 40 profesores de la Facultad de Educación de León (España). La autora reporta dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales, que incluye necesidades formativas, y satisfacción profesional.

Uno de los principales hallazgos respecto a las competencias profesionales es que las valoradas como más importantes por los participantes son: expresión y comunicación en la lengua propia y comprensión de las características en que se produce el aprendizaje escolar. Referente a las necesidades formativas señaladas por los profesores de la Facultad, se encontró que la que tiene más demanda es la integración de las TIC a la docencia. Respecto a la satisfacción profesional, el factor valorado con un mayor puntaje fue el de la autonomía de la que goza el colectivo docente.

Los tres capítulos siguientes se aportan desde diferentes instancias de México. La formación inicial en este país se imparte en escuelas normales (EN), no en instituciones universitarias. Las EN son instituciones de educación superior que tienen como característica principal que dependen de la normativa federal y la de la autoridad de su entidad federativa. Los capítulos de México representan dos regiones del país: el noroeste (Baja California) y sursureste (Veracruz y Yucatán).

El capítulo cuarto se titula «El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)» y lo presentan Jihan García-Poyato, Graciela Cordero y Karen Rivera, en un trabajo colaborativo entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, ambas instituciones localizadas en el noroeste del país. En este texto se presentan los resultados de la subdimensión necesidades formativas y de la dimensión satisfacción profesional. Los participantes fueron 107 formadores de formadores de Educación Primaria de todo el estado de Baja California, siendo este el único estudio del libro que abarca la población de formadores de una entidad federativa y no solo de una institución.

Las necesidades de formación que los profesores reportaron en los primeros lugares fueron las relativas a contenidos de investigación educativa, integración de las TIC a la docencia, y atención a la diversidad. En relación con la

satisfacción profesional, se encontró que los aspectos en los que los docentes reportan mayor satisfacción son: la relación con los estudiantes y el promedio de alumnos que atiende en sus grupos.

En el quinto capítulo, «Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)», Román Castro Miranda, Reynaldo Castillo Aguilar, Celita Isabel Pinos Rodríguez y María Guadalupe Ñeco Reyna, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, presentan los resultados de las encuestas aplicadas a formadores mexicanos de otro estado del país, Veracruz. En esta investigación participaron 50 profesores de cuatro escuelas normales. El capítulo reporta los resultados de la dimensión satisfacción profesional y la subdimensión necesidades formativas.

Los resultados presentados en este capítulo indican que las necesidades formativas que los participantes consideran prioritarias son: planeación de la enseñanza, metodología docente y evaluación de los aprendizajes. En cuanto a la satisfacción profesional, el aspecto en el que los profesores veracruzanos señalaron que tienen mayor grado de satisfacción es la relación con los estudiantes.

En el sexto capítulo, «Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)», desarrollado por Pedro José Canto Herrera, Sergio Humberto Quiñonez Pech y Hugo Salvador Flores de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), ambas instituciones ubicadas en el sureste de México, los autores reportan los resultados de la aplicación del Cuestionario a 25 profesores de la Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña (ENEP). Se abordan dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales, incluyendo necesidades formativas, y satisfacción profesional.

Las competencias profesionales valoradas como más importantes por los participantes fueron: expresión y comunicación en la lengua propia y planificación de la actividad docente. En cuanto a las necesidades de formación, se encontraron como principales la metodología docente, las habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, etc.), atención a la diversidad, planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Referente a la satisfacción profesional, los docentes expresaron que el factor con el que tienen mayor satisfacción es la relación con los estudiantes.

El capítulo séptimo, «¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?», es un estudio de casos presentado por José Miguel Garrido Miranda y Marcela Jarpa Azagra, de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. En esta investigación participaron 37 profesores que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Primaria en siete universidades de las regiones de Valparaíso: Metropolitana de Santiago, Bío-Bío, Ñuble, Los Lagos, Aysén y Magallanes. En el capítulo se analizó una dimensión: competencias profesionales, y dos subdimensiones: necesidades formativas y modalidad de formación de preferencia.

Los profesores chilenos indicaron cinco competencias importantes para el formador de profesores: expresión y comunicación en lengua materna, evaluación de los aprendizajes, creación de un clima social positivo en el aula, relación con los estudiantes y gestión de la interacción didáctica. Se identificó que la necesidad formativa más importante es la atención a la diversidad y la modalidad de formación que estos profesores prefieren es la colaboración con pares.

En el octavo capítulo, «Competência docente e satisfação o profissional na ótica de professores-formadores da Universidade Pública Brasileira», Solange Martins Oliveira Magalhães, Ricardo Antônio Gonçalves, Teixeira, Geovana Ferreira Melo y Lueli Nogueira Duarte e Silva, de la Universidad Estatal de Goiás (UEG) (Brasil), presentan los resultados de la aplicación del cuestionario a 20 formadores de formadores de dos instituciones públicas: Universidad Federal de Goiás y UEG. Los autores analizaron dos dimensiones del instrumento: competencias profesionales (y necesidades formativas) y satisfacción profesional.

Las tres competencias profesionales que fueron valoradas como más importantes por los formadores son: relación con alumnos, comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar y expresión y comunicación en lengua propia. Junto a ello, se concluye que la necesidad formativa más relevante para los participantes es todo aquello que tiene que ver con educación inclusiva. En cuanto a la satisfacción profesional, se identificó que el factor con el que los profesores se encuentran más satisfechos es la relación profesor-profesor.

En el noveno y último capítulo, «Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás

(Brasil)», escrito por João Henrique Suanno y Marilza Vanessa Rosa Suanno, se presenta otro trabajo de la UEG. En la aplicación del cuestionario se contó con la participación de nueve docentes de un curso de Pedagogía de la UEG. Se reportaron resultados de una dimensión del instrumento: competencias profesionales, en la que se incluyen necesidades de formación y modalidad de formación preferida.

De acuerdo con los datos de esta investigación, se identificaron cinco competencias profesionales valoradas con mayor importancia por los participantes: expresión y comunicación en su propio idioma, comprender las características y condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje escolar, planificación de la actividad docente, evaluación del aprendizaje y trabajo en equipo con colegas profesionales. La necesidad formativa indicada con mayor frecuencia por los profesores es la integración de las TIC a la docencia, y, en cuanto a la modalidad formativa, la presencialidad es la preferida por este grupo.

4. Algunas consideraciones y hallazgos de carácter general

En general, todos los capítulos estudiaron dos o tres dimensiones del instrumento. Las dos dimensiones: competencias y satisfacción profesionales se analizaron en cinco estudios. En los siete capítulos de investigación empírica se reportan los resultados correspondientes a la subdimensión del cuestionario necesidades formativas. Con menos frecuencia se encuentra que solo dos investigaciones abordaron la subdimensión modalidad de formación preferida por los formadores.

En relación con las necesidades de formación, estudiadas en todos los capítulos, se indica que la más frecuente es la integración de las TIC a la docencia (mencionada como una necesidad principal en cuatro estudios), le sigue la atención a la diversidad o educación inclusiva (identificada como una necesidad principal en tres capítulos) y el interés por formarse en investigación educativa (reportada como una necesidad principal en dos de las investigaciones).

En los cinco estudios que exploraron las competencias profesionales, se encontró que una de las competencias valoradas como más importantes es la expresión y comunicación en su idioma, y en tres de los cinco capítulos se menciona que la comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar también es una de las competencias relevantes en la opinión de los formadores participantes en la encuesta.

Respecto a la satisfacción profesional, tres investigaciones coinciden que el factor con mayor grado de satisfacción que reportan los docentes se vincula con la relación que mantienen con los estudiantes. Cabe destacar que estos tres estudios corresponden a los trabajos mexicanos. En el resto de los estudios se mencionan factores como la relación profesor-profesor y la autonomía que goza el colectivo.

En referencia a la modalidad formativa de preferencia, en las dos investigaciones que reportaron esta subdimensión se encontraron modalidades de preferencia

distintas: colaboración con pares y cursos presenciales de formación continua.

Se hizo un análisis comparativo de los resultados de los cuatro capítulos donde la formación inicial se imparte en universidades (caso de España, Chile y Brasil) y de los capítulos donde la formación se ofrece en escuelas normales (caso de México).

Se encontró que los estudios mexicanos reportan resultados de las necesidades formativas y de la satisfacción profesional. Además, uno de los textos también aborda las competencias profesionales. En relación con los resultados obtenidos en estos estudios, se encuentra que las tres investigaciones coinciden en que uno de los factores con los que los docentes se encuentran más satisfechos es la relación con sus estudiantes. Asimismo, en dos textos se presentan la investigación educativa y la integración de las TIC a la docencia como unas de las principales necesidades de formación.

Las cuatro investigaciones que indagaron acerca de profesores universitarios (España, Chile y Brasil) reportaron resultados de las dos dimensiones. Los cuatro capítulos abordaron tanto las competencias profesionales como su subdimensión necesidades de formación, pero solo dos analizaron la modalidad de formación preferida. Dos capítulos investigaron también acerca de la satisfacción profesional. La totalidad de las investigaciones desarrolladas en contextos universitarios reportan coincidir en que una de las competencias profesionales que valoran los docentes como más importante es expresión y comunicación en su idioma. Aunado a ello, el 75 % de los estudios mencionan que otra de las competencias importantes para los formadores es la comprensión de las características en que se produce el aprendizaje escolar. En referencia a las necesidades formativas, dos investigaciones reportan la integración de las TIC a la docencia como primordial y las otras dos indican la atención a la diversidad (o educación inclusiva). Respecto a la satisfacción profesional y a la modalidad de formación de preferencia, no se encontraron coincidencias.

Tanto normalistas como universitarios coinciden en que una de las necesidades formativas que consideran más importante es la integración de las TIC a la docencia; sin embargo, mientras que los docentes mexicanos también coinciden (en dos investigaciones) en indicar la investigación educativa como una necesidad primordial, los universitarios (estudio de Chile y un estudio de Brasil) coinciden en la atención a la diversidad (o educación inclusiva) como uno de los temas más relevantes en cuanto a sus necesidades formativas.

Con esta publicación se pretende aportar datos e informaciones, también reflexiones y valoraciones, en un primer acercamiento al tema del formador de formadores de formación inicial del profesorado. Naturalmente, quedan muchas más temáticas y preguntas pendientes, como: ¿quién decide, y por qué, ser formador de formadores? ¿Los profesores de las escuelas o facultades de educación tienen características particulares y distintas a los profesores de otras titulaciones? ¿Qué tipo de relación establece el profesorado de las escuelas o facultades de educación con las escuelas de educación básica o secundaria? ¿Hay un marco profesional ideal, que pudiera resultar más adecuado, de formador de formadores?

Desde el OBIPD, todas las entidades participantes animamos a seguir indagando en estas y otras cuestiones relacionadas con la mejora de la FID, y nos comprometemos a impulsarlo.

1. Este cuestionario procede del proyecto de investigación REDICE 18-2265 «¿Quién forma a los futuros maestros de Educación Primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial», financiado por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona REDICE-18.

BLOQUE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACIÓN DE FORMADORES

1

El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA

GABRIEL HERVÁS NICOLÁS

ISAAC CALDUCH PÉREZ

FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ

1. Introducción

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de acciones de estudio, mejora e innovación en los últimos años, probablemente bajo la idea de que no es posible el ejercicio competente de la profesión docente sin una formación adecuada y de calidad. En este sentido, aunque la calidad de la enseñanza no depende únicamente del profesorado, ya que existen diversos factores contextuales y estructurales que también ejercen una fuerte influencia, la formación que los docentes reciben y el conocimiento que elaboran y desarrollan acerca de los procesos didácticos y relacionales que posibilitan el aprendizaje en el contexto escolar son fundamentales.

Debido a ello, son diversas las propuestas e investigaciones que han ido apareciendo en la literatura de la última década alrededor de temas diversos que tienen que ver, por ejemplo, con las metodologías docentes en la formación inicial de profesorado (Edge y Mann, 2013; Oliveras y Agudo, 2013; Piqué et al., 2010; Rico et al., 2014), la incidencia del prácticum en el aprendizaje de los estudiantes (Coiduras et al., 2009; González-Garzón y Laorden, 2012; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Liesa y Vived, 2010) o la delimitación de la identidad profesional y el conocimiento docente en los estudios de grado (Kleickmann et al., 2013; Liu et al., 2010; Rogers, 2011; Savvidou, 2010, etc.).

Al margen de lo que la literatura científica muestra, otras actuaciones de mejora importantes que reflejan la preocupación existente por la temática son todas las reformas de tipo estructural que han experimentado los estudios de magisterio en diversos países, los cambios curriculares y de actualización de los planes de estudio que se han sucedido, y las propuestas de innovación docente, realizadas tanto a nivel institucional como a título individual. Estos aspectos ponen de manifiesto cómo en la actualidad la formación inicial del profesorado es una de las mayores preocupaciones del ámbito educativo en todos los estados. Debido a ello, es necesaria una profunda reflexión acerca de los modelos formativos existentes y, con ella, el planteamiento de nuevas ideas, propuestas y modelos para la formación inicial del profesorado que contribuyan a la formación del alumnado en los estudios de magisterio en, sobre todo, un nuevo papel que los sitúa como agentes de cambio, no solo educativo, sino también cultural y social.

Sin embargo, en este contexto de propuestas diversas sorprende no hallar apenas trabajos que sitúen a la figura del formador que desarrolla e imparte esta formación inicial del profesorado –el formador de formadores– como sujeto esencial de análisis e investigación. En la misma línea, tampoco existen estudios suficientes que aporten información y datos relevantes acerca de cómo las reformas, cambios e innovaciones que se han llevado a cabo en los estudios de magisterio repercuten en la calidad de los procesos de formación, ni sobre de qué manera el profesorado de magisterio se sitúa ante ellos. De este modo, el profesorado de educación superior que forma a profesores en su formación inicial, los formadores de formadores, se presenta como una figura desconocida o ignorada, de quien se intuye su importancia, pero sobre el que no disponemos de suficientes datos reales y contrastados, en especial, en nuestro contexto.

Delimitar la figura del formador de formadores, intentando conocer las vías de acceso por las que se introduce a la profesión, las condiciones laborales en las que trabaja, su formación, su conocimiento y competencias actuales, el modo concreto en que aplica las distintas metodologías y su relación con los estudiantes en las aulas, se convierte en un tema nuclear en momentos como el actual, de cuestionamiento de la organización, los planes y los programas de formación inicial del profesorado.

2. La formación inicial del profesorado en España: breve recorrido histórico

Hoy en día, en España, los encargados de la formación inicial del profesorado se encuentran integrados en las Facultades de Educación, las cuales, en función de la institución, se denominan de manera diversa. Esta situación difiere de la de hace unas décadas, cuando los formadores de formadores estaban adscritos a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o, aún con mayor anterioridad, a las escuelas normales. El recorrido histórico-institucional de la formación de este colectivo es interesante y puede servir para explicar algunas de las características de la cultura formativa predominante y del modo en que el profesorado se sitúa ante las tareas de enseñar e investigar.

Respecto a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (de 3 a 12 años), la Ley General de Educación de 1970 incorporó algunas derivaciones importantes para el magisterio. En primer lugar, elevó los estudios de profesorado de Educación General Básica (EGB) al estatus de estudios universitarios. La titulación que recibían los egresados, hasta el momento calificada como de Maestro de Educación Primaria, pasó a ser sustituida por la de Profesor de Enseñanza General Básica, en unos estudios que tenían una duración de tres años y que contemplaban el desarrollo de distintas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar). De este periodo, un aspecto relevante que señalar tiene que ver con cómo en los estudios de magisterio predominaba el carácter más cultural que profesionalizador, sobre todo debido al escaso peso que tanto las materias de carácter pedagógico como las prácticas educativas tenían en los planes de estudios.

El proceso antes referido condujo también a que las antiguas escuelas normales se convirtieran en escuelas universitarias, no con pocos problemas, sin embargo, derivados del retraso de la integración de los cuerpos docentes previstos por la ley y la convocatoria de oposiciones del profesorado; una situación que condujo a la necesaria contratación de profesorado interino, llamado no numerario, que

posibilitara dar respuesta al elevado número de matrículas de estudiantes existentes en aquel momento.

Siguiendo este repaso histórico, en 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, se produce la integración real de los estudios de magisterio en el entramado universitario, un proceso que culminará definitivamente con el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. La nueva ley supuso cambios en los planes de estudio, que pasarían a ser conducentes al título de maestro diplomado universitario en alguna de las siguientes especialidades: Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física. Con una carga lectiva de tres cursos académicos, las titulaciones reforzaban el carácter profesional del plan de estudios: por un lado, a través de los créditos teórico-prácticos de las asignaturas y, por otro lado, por la vía de un prácticum que se realizaba en base a un plan de intervención real en el aula a propuesta de cada centro escolar.

Con la llegada del Real Decreto 1393/2007 y la entrada del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se introducen las competencias como un elemento básico y estructurador de los planes de estudio. Bajo esta aproximación, se apuesta por el desarrollo de competencias que habilitarían a los futuros profesores en el desempeño de actividades de carácter profesional. A partir de esta reforma, se transforma el mapa de titulaciones de maestro, pasando de siete opciones a tan solo dos: el grado de Educación Infantil y el grado de Educación Primaria de cuatro cursos de duración. Una decisión que vino motivada por el deseo del Ministerio de Educación español de potenciar la función generalista del maestro tutor y de mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares básicas, con una clara diferenciación del perfil de maestro en dos etapas diferenciadas del desarrollo de los niños.

Además de la incorporación de las competencias y nuevos perfiles profesionales, el EEES supuso para los estudios de magisterio los mismos cambios experimentados en el conjunto de titulaciones universitarias, por ejemplo, al adoptar el sistema ECTS (siglas en inglés de Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y sus consecuentes derivaciones metodológicas y de evaluación. Entre los cambios más significativos que acompañaron a toda la reestructuración de los planes de estudio encontramos la extensión de los estudios de maestro de tres años a cuatro años y 240 créditos en un modelo simultáneo. Se consigue entonces ampliar los estudios un año más, respondiendo de manera azarosa a una

reivindicación que era tradicional desde la profesión docente y los centros de formación de profesorado. Por otro lado, esta extensión, a su vez, posibilitó también otorgar un mayor peso al prácticum, ampliando los períodos de prácticas profesionales tuteladas en centros escolares.

En la actualidad, los maestros de Educación Primaria cuentan con un perfil generalista y competencias para la enseñanza de Educación Artística, Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia que son complementados con una mención, entre 30 y 60 créditos europeos, en una de las siguientes áreas, pertenecientes también al currículo oficial: Lengua extranjera (Inglés, Francés, Alemán), Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje.

La formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria sigue un modelo simultáneo de cuatro cursos de Grado. Por otro lado, en el caso de la formación del profesorado de Educación Secundaria (12 a 18 años), su formación sigue un modelo consecutivo con, en primer lugar, un Grado universitario como formación científica y, en segundo lugar, el Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria (de 60 créditos y con especialidades por disciplinas) que habilita, una vez superado, como docente en esta etapa educativa.

La deriva histórica aquí tratada ha supuesto que hoy las universidades –con la colaboración de los poderes públicos responsables del Sistema Educativo– deban asumir un papel decisivo en la mejora de la formación inicial del profesorado. Las universidades, también como principales responsables de la reforma de los planes de estudio y de la selección del profesorado formador de docentes, deben ser rigurosas a la hora de abordar estos cambios. Y este necesario rigor exige, en primer lugar, una seria reflexión sobre las actuales prácticas formativas; una reflexión que permita valorar la distancia entre el modelo formativo actual y el que sería deseable.

3. El formador de profesorado: conceptualización

Es necesario poner de manifiesto la importancia que tienen las personas que forman al profesorado en tanto que los métodos y estrategias que utilizan en las aulas condicionan la forma de enseñar y, aunque no sea de manera consciente, también forman parte del contenido que enseñan. No en vano se habla de que el profesorado novel, cuando va a impartir clase por primera vez en la escuela, lo hace con un aprendizaje fruto de la observación de la práctica docente recibida como estudiante (Lortie, 1975).

En el ámbito de la formación inicial del profesorado, los formadores de formadores son los profesionales encargados de diseñar y desarrollar el currículum que incluye los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes. Su misión fundamental es acompañar a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje intensa, intelectualmente exigente, y en la que el estudiante ha de cuestionar y confrontar los nuevos aprendizajes con el contexto de la práctica profesional docente. Así, Livingston (2014) se refiere a los formadores de formadores como «los profesionales que enseñan a los profesores».

Para Murray y Male (2005), lo que caracteriza a los formadores de formadores (second order practitioners) es que llevan a cabo formación de adultos, están familiarizados con los distintos estilos de aprendizaje del alumnado y cuentan con la capacidad de estructurar los aprendizajes y reconocer el potencial de sus estudiantes (futuros profesores y profesoras). Por otro lado, en un trabajo sobre formadores de formadores principiantes y la transición de docente a formador de docentes, Murray et al. (2008) señalan que, entre los roles del formador del profesorado, se identifican los siguientes: enseñar y supervisar/guiar a los futuros profesores, diseñar el currículum y trabajar con tutores o profesionales. Finalmente, para Huberman (1999), los formadores de formadores son docentes debidamente profesionalizados con especialización técnico-pedagógica, válida para facilitar la formación de adultos, conocedores de la naturaleza propia del ámbito en el que han de actuar y de sus principales líneas de investigación educativa. Sus áreas de intervención son amplias, no solo circunscritas a la

formación inicial y permanente, sino también al desarrollo de planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

Encontrar una definición clara y consensuada que delimite las características y funciones del formador del profesorado es una tarea compleja. Es cierto que existen muchas definiciones sobre el formador de formadores, pero estas se refieren, en gran medida, a la formación permanente del profesorado y no tanto a la formación inicial. Existe, además, una considerable amplitud de términos para designar a tal colectivo: formadores del profesorado, profesores universitarios, formadores de formadores, formadores en la práctica, etc. Las denominaciones posiblemente aumenten si nos preguntamos por las condiciones laborales en las que trabajan, por su formación, por su procedencia y trayectoria, o por el vínculo que tienen con el ámbito escolar y con los principales agentes que lo configuran.

La Comisión Europea (2010) define a los formadores del profesorado (teacher educators) como aquellos profesionales que facilitan activamente el aprendizaje (formal) de los estudiantes de magisterio y pedagogía a los que reconoce –por su doble función como investigadores y profesores de educación superior– dos roles: por un lado, producen conocimiento sobre el ámbito de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por otro lado, son educadores y/o formadores de profesorado.

En línea con lo anterior, el European Union Trade Union Committee for Education, ETUCE (2008), refiriéndose a la formación de profesorado en general, señala los siguientes marcos profesionales de formador:

• Personal académico de las instituciones de educación superior que son profesores de pedagogía o materias generales y de materias relacionadas con las didácticas específicas.

• Investigador del ámbito educativo.

• Tutores y supervisores del futuro profesorado en las escuelas.

• Profesorado con experiencia y formación para supervisar o asesorar a otras escuelas en el desarrollo de la práctica.

• Tutores (asesores, coordinadores, tutores, etc.) encargados de supervisar y ayudar al profesorado durante el período de inducción profesional.

Los problemas de conceptualización del formador de formación inicial de profesorado pueden posiblemente atribuirse a la incorporación de este colectivo dentro de la amplia definición de profesor universitario y a la atribución casi automática de las características, roles y dilemas propios de la carrera docente universitaria. Las condiciones de acceso a la función docente, su formación y experiencia y los criterios que rigen su desarrollo profesional son los mismos que se aplican a cualquier otro profesor universitario. Es decir, los formadores de futuros profesores no se perciben como una categoría o grupo profesional diferenciado (Swennen y Klink, 2009). Además, como para el resto del profesorado de educación superior, no existe una formación específica para los formadores de futuro profesorado y su acceso a la función docente se basa principalmente en criterios académicos y, en menor medida, teniendo en cuenta su experiencia profesional previa. De igual modo, se someten a los parámetros de promoción y socialización instaurados en las universidades que hacen prevalecer la investigación por encima de la docencia.

4. El importante papel del formador de formadores

A la hora de pensar en la formación inicial del profesorado, resultaría inconcebible que los formadores de dicho profesorado fueran desconocedores del funcionamiento de las escuelas, de los contextos escolares y de la tarea actual del profesorado en dichas instituciones; y, más aún, que se limitaran a afrontar esta tarea desde una perspectiva altamente teórica y desvinculada de la práctica, sin ofrecer orientaciones y reflexiones para la práctica docente de las materias que enseñan.

Es importante delimitar la figura del formador del profesorado en lo que hace referencia a su formación, su conocimiento y competencias y a la manera concreta en que trabaja la metodología y la relación con el alumnado en las aulas, ya que estos son temas nucleares a la hora de pensar en la renovación e innovación del currículo.

No hay duda de que hoy la formación de profesorado es competencia de profesorado perteneciente al nivel de la educación superior. Sin embargo, el desarrollo práctico de su función adquiere una especificidad que los diferencia de otros docentes de esta etapa educativa. Entre estas diferencias destaca el isomorfismo que se produce entre algunas dimensiones de la experiencia formativa que se ofrece en el grado (la carrera universitaria) y la función docente que se reclama a los futuros profesores en las escuelas. Los formadores de profesorado «enseñan y aprenden enseñando». En su trabajo pedagógico, necesitan ejemplificar o «modelizar» prácticas docentes a la vez que imparten contenidos disciplinares (referidos en este caso a la práctica educativa en los centros escolares). Su forma de enseñar, de situarse ante el alumnado, el modo de abordar los conflictos en el aula y cómo perciben y se posicionan ante la práctica escolar se constituyen también como contenidos de aprendizaje con un efecto socializador altamente significativo en la formación del profesorado.

En general, el conocimiento sobre la enseñanza que poseen los profesores universitarios se forja a partir de su experiencia en las aulas y, en sus inicios, a partir de los modelos de socialización secundaria, algo que los conduce a repetir

los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores en su vivencia en el sistema educativo. En cambio, la situación del profesorado de los centros de educación superior es particularmente diferente, dado que una parte importante suele poseer a priori –o sería esperable que poseyera– una formación pedagógica específica que los habilita para la enseñanza, eso sí, en otras etapas y contextos educativos.

No obstante, no todos los profesores de las titulaciones de magisterio parten de esa condición, encontrándonos el caso de docentes que acceden al ejercicio profesional desde estudios poco afines al ámbito educativo, como podrían ser las didácticas específicas o estudios no estrictamente pedagógicos. Pero es que, además, aun cuando los profesores de titulaciones de magisterio cuenten con una formación teórica previa, es frecuente que su experiencia práctica ejerciendo dicha profesión sea muy limitada, entrando así a formar a futuros maestros partiendo «solo» de las competencias desarrolladas durante sus estudios, y no a través de la práctica profesional. En línea con lo anterior, en un trabajo reciente, Dengerink et al. (2015) distinguen dos categorías de formadores: los «profesores basados en la escuela» (school-based teacher) y los «profesores basados en la universidad» (university-based teacher). Esta distinción, más común (en cuanto a su explicitación) en el contexto anglosajón, apunta a la distinción entre aquel profesorado que previamente ha sido maestro y mantiene una colaboración altamente significativa con las instituciones escolares y aquel otro profesor cuya carrera principal se ha desarrollado en el contexto universitario y centra su labor en la investigación educativa, además de en la formación de docentes.

Lo anterior pone de manifestó que, al hablar de formadores de formadores, nos referimos a un colectivo heterogéneo en cuanto a su formación inicial y su experiencia real práctica. Además, a esas diferencias se añade la diversidad de roles que pueden adoptar una vez en ejercicio.

La divergencia en el perfil profesional de los formadores junto a la consideración del papel nuclear que estos formadores desempeñan en la preparación del profesorado parece estar produciendo, en el contexto europeo e internacional, un renovado interés en esta figura, atribuible a la necesidad de contar con un número suficiente de profesores y mantener su motivación a lo largo de su carrera. En esta línea, la Unión Europea (ETUCE, 2008) insta a los Estados miembros a poner más atención en su selección, desarrollo profesional y actualización y, en general, en sus condiciones de trabajo. Con ello, este campo, hasta el momento poco presente en la agenda de investigación educativa,

empieza a tomar fuerza, acaparando la atención de instancias diversas implicadas en la formación del profesorado (administración, universidad, investigadores, etc.) (Izadinia, 2014).

5. Algunas propuestas de mejora de la formación de formadores

Si, como hemos constatado, los formadores de los formadores tienen un papel muy relevante en la formación y desarrollo profesional futuro de los profesores y profesoras, deberían establecerse propuestas para mejorar el proceso educativo que realizan con el alumnado, tanto en las aulas como fuera de ellas, a través de planes de formación permanente.

Se antoja necesario considerar en mayor medida aspectos clave que tienen que ver con las necesarias competencias del profesorado para formar a futuros profesores y que guardan relación, entre otros aspectos, con: la innovación educativa y metodológica que posibilite desarrollar una práctica reflexiva, la aproximación de los contenidos a los estudiantes de forma clara y comprensible, la comunicación (fluida y bidireccional), las relaciones con el estudiantado, el establecimiento de canales de participación para el alumnado en su propio proceso de aprendizaje, y el trabajo en equipo y la socialización.

Además, más allá de estos objetivos formativos, el profesorado formador debería también contar con formación en aspectos que son cada vez más relevantes en nuestra sociedad actual y que tienen que ver con: la atención a la diversidad, la atención de necesidades educativas especiales, la gestión y el control del estrés y de situaciones conflictivas, y la formación en competencias digitales.

Para todo ello, las instituciones de formación del profesorado se deberían comprometer y asumir un papel decisivo en la promoción de la profesión docente, yendo más allá de ser centros para la formación con sus planes de estudio, sus departamentos, su alumnado, sus aulas, sus pasillos y su profesorado. De dichas instituciones es esperable una mejora en el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Todo ello sería de interés que se hiciera conservando la histórica interdisciplinariedad del profesorado formador, buscando ir más allá de intercambios informales e incrementado la relación con

los centros educativos y, con ello, incidiendo en el compromiso y la responsabilidad que tienen con el contexto social y educativo en el que se insertan y al que pertenecen.

Urge transformar el modelo formativo actual, la cultura docente en las facultades y del profesorado, y, por tanto, establecer planes de formación inicial específicos para dichos formadores y el contexto en el que ejercen (la formación de futuros profesores y profesoras que son adultos), y la implementación de acciones de mejora que ayuden al formador de formadores a mejorar su práctica educativa una vez ya está en ejercicio, así como a realizar una adecuada trasposición didáctica con el alumnado en las aulas de formación.

6. Referencias bibliográficas

Coiduras, J. L., Gervais, C. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. Revista Educar, 44, 11-29.

Comisión Europea (2010). Report of a Peer Learning Activity. The Profession of Teacher Educator in Europe. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators_en.pdf.

Dengerink, J., Lunenberg, M. y Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. Journal of Education for Teaching, 41(1), 78-96.

Edge, J. y Mann, S. (2013). Innovation in preservice education and training for English language teacher. British Council.

European Union Trade Union Committee for Education (2008). Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper.

González-Garzón, M. L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria: el punto de vista de profesores y estudiantes. Pulso. Revista de Educación, 35, 131-154.

González Sanmamed, M. y Fuentes, E. X. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. Revista de Educación, 354, 47-70.

Huberman, S. (1999). Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión. Barcelona: Paidós.

Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. European Journal of Teacher Education, 37(4), 426-441.

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. y

Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. Journal of Teacher Education, 64(1), 90-106.

Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnus y profesores. Estudios sobre educación, 18, 201-228.

Liu, L., Jones, P. E. y Sadera, W. A. (2010). An Investigation on Experienced Teachers' Knowledge and Perceptions of Instructional Theories and Practices. Computers in the Schools, 27(1), 20-34.

Livingston, K. (2014). Teacher Educators: hidden professionals? European Journal of Education, 49(2), 218-232.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago Press.

Murray, J. y Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. Teaching and Teacher Education, 21(2), 125-142.

Murray, J., Swennen, A. y Shagrir, L. (2008). Understanding Teacher Educators' Work and Identities. En: Swennen, A. y Van der Klink, M. (eds.). Becoming a Teacher Educator (pp. 29-43). Springer.

Oliveras, M. L. y Agudo, N. (2013). Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Portafolio. REIFOP, 15(4), 1-11.

Piqué, B., Comas, A. y Lorenzo, N. (2010). Estratègies de pràctica reflexiva a la formació inicial de Mestres d'educació infantil. Barcelona: Graó.

Rogers, G. (2011). Learning-to-Learn and Learning-to-Teach: The Impact of Disciplinary Subject Study on Student-Teachers' Professional Identity. Journal of Curriculum Studies, 43(2), 249-268.

Rico, L., Gómez, P. y Cañadas, M. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010. Revista de Educación, 363, 35-59.

Savvidou, C. (2010). Storytelling as Dialogue: How Teachers Construct

Professional Knowledge. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16(6), 649-664.

Swennen, A. y Klink, M. (2009). Becoming a teacher educator theory and practice for teacher educators. Springer.

2

Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

CECILIA INÉS SUÁREZ RIVAROLA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

1. Introducción

La formación inicial del profesorado (coloquialmente, maestros) de Educación Primaria continúa estando entre los principales temas de debate en la agenda educativa española. La calidad de los programas de formación y, más concretamente, aspectos como los contenidos que se abordan, la duración del programa formativo y el desarrollo de las competencias necesarias para el futuro ejercicio docente, son algunos de los principales tópicos.

Este debate se enmarca en ciertas condiciones contextuales que, desde principios del siglo XXI, requieren un nuevo perfil del profesorado universitario y una universidad en consonancia. Los cambios acelerados en el mundo productivo, en el ámbito digital, junto con las nuevas condiciones socioeconómicas, plantean nuevos retos al sistema universitario en su conjunto, afectando tanto a quienes se ocupan de formar a los nuevos maestros en las aulas universitarias como a la institución, cuyas estructuras han de contemplar aspectos como la diversidad, la inclusión, las nuevas tecnologías, los nuevos valores y la garantía de equidad para todos los estudiantes. A estos cambios contextuales, se agrega la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha traído consigo una serie de cambios y transformaciones no solo a nivel de la organización y la oferta de las carreras universitarias, entre otros aspectos, sino también en relación con la función docente en la educación superior. El cambio del paradigma educativo, que pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha implicado un cambio radical de la función docente, que ha pasado de ser un mero transmisor, más o menos crítico, a desarrollar una función como orientador y mediador entre el conocimiento y el estudiante.

Parece clave considerar, en este contexto, que, si se espera formar estudiantes que sean competentes como estudiantes universitarios y futuros profesionales, una de las primeras cuestiones que se necesita es un profesorado que domine también ciertas competencias.

Surgen entonces algunos interrogantes: ¿en qué medida el perfil de los formadores responde a las necesidades de formación de los futuros maestros de Educación Primaria?, ¿cuáles serían las claves formativas que habría que considerar para el perfil formador de maestros de Educación Primaria?, ¿cuáles

serían las competencias deseables para quienes se dedican a la formación de maestros de Educación Primaria?

En el caso español, analizar las características profesionales del colectivo universitario que tiene a su cargo la formación de futuros docentes de Educación Primaria adquiere mayor sentido por dos motivos. En primer lugar, porque esta formación inicial es la que sienta las bases para el futuro desempeño de los maestros y donde los formadores, su experiencia, trayectoria y conocimientos tienen mayor influencia. En segundo lugar, porque, si bien existe un amplio campo de estudios previos respecto el perfil del profesorado universitario, la investigación sobre el perfil del formador de formadores en educación, sus cualificaciones, competencias y necesidades está menos desarrollada.

En este capítulo nos proponemos identificar y analizar algunas claves para repensar el perfil del formador de maestros. Para ello, y a modo de ensayo, presentamos una revisión de estudios e investigaciones recientes que nos permite una reflexión global, además de realizar un análisis exhaustivo de competencias profesionales con vistas a un detalle pormenorizado de las políticas de formación del profesorado universitario. Considerando la extensa trayectoria de la formación de docentes en España, la principal aportación de este estudio radica en la concreción de tendencias en relación con las competencias docentes actuales y orientaciones para la formación pedagógica de formadores en el contexto español.

2. La formación de maestros de Educación Primaria en España: principales características

A nivel español, diversos autores han venido señalando ya la necesidad de cambios en las estructuras universitarias, en los planes de formación y en el perfil del formador docente para responder a la complejidad del contexto en que nos encontramos (Imbernón, 2000).

También se ha destacado la necesidad de realizar estudios e investigaciones que permitan detectar no solo las competencias, que ya están más o menos definidas, sino, y sobre todo, cuáles son sus conocimientos respecto al diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza para saber cómo transforman la materia de enseñanza en algo asequible a los estudiantes de formación del profesorado y, concretamente, identificar lo que los formadores de docentes necesitan saber (De Vicente, Romero López y Romero Mariscal, 2010).

Los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), recogidos en el informe español Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje a partir del análisis de la encuesta Teaching and Learning International Survey (TALIS, por sus siglas en inglés), señalaron que los docentes en España tienen en promedio 43 años. Esta cifra se encuentra por encima de la edad promedio de los docentes en los países y economías OCDE participantes en la misma encuesta. Asimismo, el 50 % de los docentes de Primaria tiene más de 15 años de experiencia. Estos datos hacen prever, en principio, una significativa renovación del personal docente en España, motivo por el que la formación inicial adquiere mayor relevancia.

En España, la formación para profesores de Educación Primaria se concreta en el grado de Educación Primaria realizada en el marco de las universidades. Se sigue así, porque las estructuras universitarias españolas ya lo permitían desde la Ley General de Educación de 1970, el Consejo de Educación de la Comisión Europea que recomendó en 2007 que la formación de los docentes debía realizarse en universidades y centros de educación superior, se facilita la

colaboración entre los propios docentes y aquellas instituciones con competencias en materia educativa (Tiana, 2011).

Tal y como señalan algunos autores (Instituto de Ciencias de la Educación [ICE], 2004; Mas Torelló, 2011), se asume entonces que el formador universitario en cuanto que mediador entre el conocimiento y el estudiante no solo ha de poseer competencias curriculares, pedagógicas y comunicativas, sino que también debería adquirir competencias profesionales pedagógicas.

Un punto de partida podría ser, entonces, aclarar algunos aspectos centrales de la formación docente y cuáles son las competencias que ha de tener un maestro para definirlas y así poder saber qué necesitamos del formador. En esta aportación partimos de considerar que una competencia solo se sabe si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática (Cano, 2005).

Si bien no es el objetivo de esta aportación realizar un análisis exhaustivo de cómo se define una competencia, que puede consultarse en otros trabajos, destacamos por su especificidad las que indica Perrenoud (2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión institucional.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.

10. Organizar la propia formación continua.

Entre las aportaciones recientes, destaca el modelo propuesto por Mas Torelló y Olmos Rueda (2016) para el profesorado universitario, conformado por un total de 10 competencias y sus respectivas unidades competenciales:

• 6 competencias de la función docente – 34 unidades competenciales.

• 4 competencias de la función investigadora – 30 unidades competenciales.

Por las características de esta aportación, nos focalizamos en las competencias de la función docente que, según los autores, se concretan en 6 aspectos, tal y como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias de la función docente.

Competencias de la función docente
CD1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el
CD2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunid

CD3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumnado propiciando acciones

CD4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CD5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.

CD6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la inst

Fuente: tomado de Mas Torelló y Olmos Rueda (2016).

Según los resultados obtenidos por los autores, el profesorado se considera competente en aspectos nucleares de la docencia tales como diseño, desarrollo y tutorización; pero esta percepción de dominio es menor en relación con la evaluación de aprendizajes y de mayor necesidad formativa en aspectos de programación didáctica, concretamente en su desarrollo en grupos de trabajo (Mas Torelló y Olmos Rueda, 2016).

Asimismo, y tal como ha planteado Imbernón (2000), esta mejora en la docencia universitaria requiere no solo de una acción individual o un cambio metodológico a nivel áulico, sino también de la colaboración entre docentes y un compromiso de toda la universidad. Esto quiere decir que el desarrollo profesional de los formadores no solo depende de su acción individual, sino que la propia universidad ha de comprometer esfuerzos para renovar sus estructuras de formación, adaptarlas y promover espacios de formación continua, lo cual permitirá el desarrollo de las competencias necesarias para abordar las transformaciones y exigencias de un escenario educativo marcado por el cambio, la información, el conocimiento y las tecnologías digitales.

3. Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

Tal como se anticipó, realizamos tres propuestas que consideramos habrían de tomarse en consideración para repensar el perfil de los formadores de maestros. En este sentido, y sin desconocer la profunda literatura que se ha desarrollado en torno a esta temática, se trata de tres cuestiones que pretenden contribuir al debate sobre el perfil de profesorado universitario que se requiere para formar a los futuros maestros de Educación Primaria. Entendemos que, si bien la excelencia y la calidad docentes son aspectos que han de garantizarse en cualquier perfil formador, en el caso de quienes se dedican a formar maestros ha de insistirse en la necesidad de un formador que combine el conocimiento profesional y académico, competencias vinculadas a la investigación, su producción y utilización, con prácticas educativas vinculadas a la diversidad y la equidad.

3.1. Clave 1: la experiencia docente en el nivel

Una de las claves de la docencia efectiva es la integración de la teoría y la práctica. Se ha demostrado ya que el aprendizaje es más significativo cuando los conceptos se aprenden en relación con aspectos prácticos o ejemplificadores de aquello que se está estudiando. Al respecto, es deseable que un formador de formadores cuente con experiencia docente en el ámbito de la Educación Primaria que le permita transmitir estas conexiones entre aspectos teóricos y su aplicación en el día a día del aula.

Zabalza (2012) señala que la práctica docente puede definirse como acción condicionada; esto quiere decir que las condiciones de la profesión y de las propias instituciones son elementos condicionantes del ejercicio profesional.

La propuesta de prácticas tuteladas realizada recientemente desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España puede leerse como una proposición en esta dirección, al implicar la realización de un año de prácticas docentes previo al ingreso formal a la profesión e inmediatamente después de la formación inicial. Al respecto, el informe Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) señala que en España solo el 26 % de los docentes afirmó haber participado en algún tipo de tutoría, formal o informal, cuando comenzaron a trabajar en su centro educativo actual, lo cual contrasta con el 38 % de los docentes en los países y economías de la OCDE que declaró haber participado en este mismo espacio como destinatario.

Esto también se relaciona con la importancia de garantizar una formación presencial de los futuros docentes, dado que se trata de una profesión que se desarrolla en contacto con otras personas (niños y niñas, pero también sus familias, equipos directivos y docentes, comunidad educativa) y entendiendo que el desarrollo y evaluación de las competencias requiere su puesta en acción; difícil de observar cuando la formación es a distancia.

La reflexión incluye la necesidad de que los formadores de maestros mantengan

contactos con los centros de manera directa. No solo se trata de que hagan estudios en los centros, sino de que compartan conocimientos y problemas prácticos con los profesores de aula y que, incluso, tengan períodos de docencia en Primaria. La promoción de estudios conjuntos de profesores de universidad y de profesores de los centros educativos, y la experiencia de los profesores vinculados de universidad que hacen una parte de su docencia en centros educativos, son concreciones reales que se han materializado en alguna comunidad autónoma de España.

3.2. Clave 2: el uso de las evidencias y el formador como investigador

La toma de decisiones basada en evidencias es otro aspecto clave de la docencia. Cada vez más se extiende este movimiento y se intenta que las escuelas trabajen a partir de este enfoque, es decir, aplicando los resultados de la investigación educativa a la práctica docente. Al respecto, y si bien las fuentes de información que utilizan los docentes para planificar sus propuestas didácticas contemplan elementos diversos, como, por ejemplo, la propia experiencia o la de otros compañeros, así como blogs profesionales, cada vez se insiste más en la necesidad de incorporar las evidencias científicas para sustentar las prácticas docentes. En este sentido, el profesorado universitario también ha de desarrollar competencias para poder desarrollar la función de investigación como parte de su desarrollo profesional y para introducirlo en sus prácticas docentes. Se asume entonces que la investigación forma parte esencial del desarrollo profesional del formador universitario, junto con la docencia y la gestión.

Más aún, un profesor universitario que incorpora evidencias científicas en su enseñanza promueve en el estudiante una nueva manera de entender el conocimiento (como algo fundamentado y sujeto a cambios de la investigación), pero también impulsa actitudes reflexivas e investigativas en su alumnado.

3.3. Clave 3: la formación y actualización en temáticas de inclusión y diversidad

Una de las características que hacen a un buen profesor universitario, y sobre las que existe un cierto acuerdo, es que para enseñar no es suficiente con el conocimiento de la materia, el contenido a transmitir. Si bien este es fundamental, por entender que el dominio del contenido es parte esencial de la tarea docente, cada vez se asume más que para poder enseñar se requieren, además, otras competencias que permitan compartir y transmitir ese conocimiento.

Tal como afirma Imbernón (2000), el profesorado universitario posee formación en el conocimiento científico de la materia que enseña y sobre la cual generalmente investiga, lo que es menos palpable es su formación necesaria para compartir ese conocimiento con los estudiantes. Se trata de que el profesor se configure como un promotor y gestor del conocimiento colectivo, impulsado a través del debate sobre los datos, del registro de los avances y de su formalización en documentos. En este sentido, se debe promover la reflexión sobre la propia práctica, trascendiéndola y proporcionando estrategias e instrumentos para la explicitación colectiva de la propia reflexión y la institucionalización de las buenas aportaciones relevantes.

Este aspecto, que ya ha sido señalado en diversos estudios e investigaciones, suele ser aquel al que se apela tradicionalmente para indicar si el profesor sabe o no sabe lo suficiente como para realizar su tarea docente. La experticia, por otra parte, es algo que se construye y que se desarrolla a lo largo del ciclo profesional. Al respecto, no entran solo variables de formación inicial o de formación de base, sino también otras cuestiones como, por ejemplo, la necesidad de participar en procesos de actualización continua en la disciplina. La participación en comunidades de práctica y redes profesionales o de intercambio de experiencias es una estrategia eficaz que puede colaborar en la actualización docente.

Por otra parte, la formación disciplinar específica habría de complementarse con

la incorporación del enfoque de inclusión en las aulas. Acorde a los datos del informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), la escasez de profesores capacitados para enseñar en un entorno multicultural o plurilingüe representa un problema para aproximadamente el 30 % de los directores de Educación Primaria en España, aunque existe una amplia variabilidad entre las comunidades autónomas españolas. Por lo tanto, y si bien se están desarrollando iniciativas al respecto, se debería reforzar la formación para ejercer en contextos multilingües y multiculturales, también por parte del profesorado universitario.

4. Algunas reflexiones a modo de cierre

Se han planteado en esta breve aportación un conjunto de tres claves para repensar las competencias del profesorado que se dedica a formar a los futuros docentes de Educación Primaria en España. Al respecto se ha considerado, como premisa inicial, que la definición de un perfil competencial del maestro en ejercicio en la escuela ha de guiar también las competencias deseables para los formadores que se ocupan de esta formación inicial.

Con ánimo de contribuir al debate sobre la formación docente, se ha señalado, en primer lugar, la importancia de la experiencia como docente en el nivel primario; a fin de realizar una integración teórico-práctica. En segundo lugar, se ha puesto de relevancia la necesidad de desarrollar la función del profesorado universitario en su vertiente investigadora, como complemento a la docencia, y, puesto que si se pretende que los docentes de las escuelas se acerquen a la investigación, se ha de poder transmitir. En tercer lugar, se ha indicado que la formación inicial habría de reforzarse en determinadas cuestiones como la atención a la diversidad, la inclusión, el multilingüismo y la multiculturalidad.

Finalmente, hay que señalar que el desarrollo profesional de quienes se dedican a la educación requiere de tiempo, tanto en el rol de formador universitario como del maestro en la educación obligatoria. Esto quiere decir que es un proceso que se construye en un continuo que comienza en las etapas iniciales de la formación y se desarrolla durante el ejercicio docente. Todos los esfuerzos que se emprendan en la mejora, y en los que estarían incluidas las tres claves aquí mencionadas, han de considerarse elementos fundamentales en la reflexión y la revisión de las diferentes instancias y resultados obtenidos. Como todo proceso, la evaluación del perfil docente y el ajuste de las demandas, necesidades y competencias se vuelve esencial para garantizar una formación de maestros acorde al contexto y los nuevos retos que la sociedad presenta.

5. Referencias bibliográficas

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

De Vicente Rodríguez, P., Romero López, M. A. y Romero Mariscal, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Enseñanza & Teaching, 28, 23-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3332697.

Instituto de Ciencias de la Educación (2004). Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES. Universidad de Zaragoza.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 37-46. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118068.pdf.

Mas Torelló, O. (2011). El profesorado universitario: sus competencias y formación. Profesorado, 15(3), 195-211. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091117.

Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 437-470. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614916.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol/ensenanza/23045.

Perrenoud, P. (2004). Diez competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Tiana, A. (2011). Libro blanco de la educación en Madrid. Ministerio de Educación.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17-42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162.

BLOQUE II: LOS FORMADORES DE FORMADORES EN DIFERENTES CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y PAÍSES

3

Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León (España)

RAQUEL POY CASTRO

1. Introducción

A partir de la aplicación del modelo de cuestionario propuesto por el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) a las universidades asociadas, para el estudio de la función docente entre el profesorado, en el presente trabajo aplicamos una adaptación de este para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de León. En el presente capítulo presentamos los resultados de dicha aplicación mediante una profundización en el trabajo de investigación y con un doble propósito.

En primer lugar, se ha realizado una profundización en el análisis estadístico inferencial mediante el cruce de variables que permitan indagar en la relación de dependencia entre ellas. En segundo lugar, se ha procedido a incluir técnicas de investigación cualitativa que complementen la técnica de cuestionario, de modo que se profundice en el discurso, actitudes y expectativas de los docentes participantes en el trabajo de campo.

Como resultado general, además de obtener una visión detallada del perfil, trayectoria y comportamiento de la mayoría del profesorado perteneciente a la referida Facultad de Educación de León, se aportan interesantes evidencias que en nuestra opinión condicionan y ayudan a explicar situaciones, comportamientos y actitudes de los docentes hacia cuestiones que consideramos relevantes. Entre ellas, destaca el papel otorgado a la innovación docente, la investigación, las competencias que se consideran primordiales para formar eficazmente a los futuros maestros en Educación Primaria, o las necesidades formativas del colectivo y su satisfacción actual.

Debemos tener en cuenta, además, que han sido diversos los trabajos que han abordado la necesidad de establecer conexiones entre la formación inicial que reciben los futuros maestros y el comienzo de su trayectoria profesional, con el propósito de formar eficazmente a los futuros maestros. En este sentido, Cañón et al. (2017) señalan que al comienzo de su trayectoria los maestros tienen que aplicarse para poder transferir sus conocimientos teóricos a la realidad educativa particular, mientras que diversos autores señalan la necesidad de adaptar la formación inicial clásica del profesorado a las crecientes necesidades de las nuevas generaciones nacidas en el seno de la sociedad de la formación (Wilson

et al., 2002; Vaillant, 2005; Terigi, 2009; Musset, 2010). Asimismo, las recientes reformas de la educación del magisterio a nivel internacional tienen en cuenta la prioridad de la formación en competencias, así como la conexión con la experiencia educativa escolar en la formación inicial del profesorado (Ure et al., 2017; Valeeva y Gafurov, 2017).

En esta línea, durante la etapa formativa, como señala Jarauta (2017), el prácticum es, sin duda, el principal escenario en el que los futuros maestros construyen su identidad profesional y ponen a prueba sus conocimientos y habilidades. Su importancia queda fuera de toda duda en la formación en competencias (White y Forgasz, 2016). Es precisamente la aplicabilidad de los contenidos teóricos a los diferentes contextos educativos un aspecto considerado como clave, tal y como se recoge en el presente trabajo.

Por otro lado, atendiendo a la satisfacción del colectivo de formador de profesores, el presente estudio coincide con lo que señala Imbernón (2017), al considerar la profesión de formador de maestros como fundamental para la sociedad, pero que en la actualidad goza de poco reconocimiento. En el presente estudio también hemos querido profundizar en la composición de elementos que inciden en la insatisfacción de nuestro profesorado en educación superior, más allá del impacto de la masificación o la presión de las exigencias investigadoras que sufren a menudo y que se reproducen en diferentes sistemas de educación superior en todo el mundo (Sabagh et al., 2018).

2. Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer el perfil actual del formador de maestros de Educación Primaria de la Universidad de León, atendiendo a la valoración efectuada de las competencias profesionales, necesidades de formación, recursos necesarios adicionales a los disponibles para el adecuado desarrollo de la función docente, el papel otorgado a la innovación docente y la investigación y, finalmente su satisfacción profesional.

3. Método

La parte cuantitativa de este estudio se enmarca en un diseño de investigación ex post facto retrospectivo, empleando un cuestionario como medio para recabar la información (Arnal et al., 1996; Nieto, 2011). Se ha recurrido a una metodología de investigación por encuesta siguiendo los criterios establecidos por Buendía et al. (1998).

Además, se han aplicado técnicas de investigación social de carácter cualitativo en las que se le concede un papel fundamental al análisis del discurso de los participantes como elemento para descubrir, a través de él, tanto los elementos socioculturales como los cognitivos. En este caso, el método del grupo de discusión o focus group ha sido el seleccionado como medio de recoger los datos, que trata no solo de recabar las opiniones de los formadores de maestros en relación con las diferentes cuestiones a indagar recogidas a través de un cuestionario creado ad hoc, sino que persigue analizar cómo estos construyen dichas opiniones (Tojar, 2010).

En este sentido, se considera que la complementariedad de la investigación cuantitativa y cualitativa aporta determinadas ventajas epistémicas como la triangulación o contraste de información, permitiendo profundizar mejor en la comprensión de la realidad educativa (Rodríguez, 2003; Sabiote et al., 2006; Tojar, 2010).

4. Participantes

En el curso académico 2018-2019, un total de 73 profesores de la Facultad de Educación de León participaron en la docencia en el grado en Educación Primaria, de los que el 75.34 % son a tiempo completo y el 24.65 % a tiempo parcial. Del total del profesorado, 40 de ellos han cumplimentado el cuestionario creado ad hoc para conocer las necesidades y características del perfil de formador de maestros en Educación Primaria. En relación con el género de los participantes se distribuye del siguiente modo, el 74.36 % fueron mujeres y el 25.64 % hombres.

Además, se han realizado dos grupos focales compuestos, en un caso, por cinco profesores universitarios más la moderadora y, en otro, por seis docentes, con el fin de poder recoger la pluralidad de experiencias, conocimientos y sentimientos del formador de maestros de Educación Primaria. A efectos de identificar el discurso de los participantes, en el estudio emplearemos la identificación del sujeto mediante el acrónimo FC1 o FC2, dependiendo si participaron en el focus group 1 o 2, seguido de la identificación de su categoría laboral: CU para catedráticos, TU para titulares, AyD para Ayudantes doctores, TEU para titulares de escuela universitaria, PA para los profesores asociados y CD para los contratados doctores.

5. Técnicas e instrumentos

5.1. Cuestionario

El denominado Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria se distribuye en seis secciones. Se destinan las tres primeras al conocimiento de los antecedentes del profesorado y las tres últimas a la situación actual, ofreciendo, de este modo, un análisis evolutivo que resulta ser muy enriquecedor en aras de configurar una imagen comprehensiva del perfil del formador de maestros, tanto de sus potencialidades como de sus necesidades.

En la primera sección se recaba información de carácter general como la edad, el sexo, la formación del profesorado en el momento de acceder a la función docente, y los años de experiencia en el ámbito universitario. La segunda se destina a conocer tanto los motivos por los que el profesorado llegó a ser formador de maestros como las figuras contractuales a las que accedió. Y en la última parte de los antecedentes del profesorado, se recaba información relativa a la experiencia profesional del docente previa al acceso a la carrera universitaria.

Complementariamente, y al servicio del conocimiento de la situación actual del formador de maestros, se exploran una serie de elementos que permitan conocer cómo es su situación actual tanto desde el punto administrativo como su quehacer docente. En este sentido se indaga acerca de la categoría profesional, tipo de dedicación, pertenencia a áreas de conocimiento, grupos de innovación docente o de investigación, además de su contacto con el mundo profesional.

Un aspecto clave para comprender el panorama actual del formador de formadores es, precisamente, determinar qué tipo de conocimientos y competencias tienen dominados y en cuáles necesitan formación específica. Por ello, para profundizar en la formación se contemplan varios aspectos de esta, como son su participación en actividades de formación permanente para la docencia, el tipo de formación recibida, su frecuencia, o si esta les permite actualizar sus conocimientos pedagógicos.

Finalmente, se cierra este bloque atendiendo a la satisfacción actual del profesorado en relación con el salario, incentivos, promoción o reconocimiento

de la profesión.

Dada la amplitud de las variables contempladas en el cuestionario hemos seleccionado únicamente algunas de las que tienen como propósito conocer la situación actual de los formadores, en congruencia con el objetivo del presente estudio y al servicio de un análisis lo más riguroso y exhaustivo posibles.

5.2. Focus groups

Su empleo se justifica en la presente investigación como recurso para obtener un mayor conjunto de información y, en consonancia con lo que establece Callejo (2001), citado en Mayorga y Tojar (2004), «hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad» (p. 2), esto es, se convierte en un vehículo para ampliar el discurso del docente y disponer de más elementos de análisis que los que permite el cuestionario.

En este sentido, las técnicas de investigación social como el focus group presentan la ventaja de que someten a los sujetos participantes en la investigación a un contraste de sus discursos que el cuestionario o la entrevista no tienen. De este modo, en la discusión de tópicos y emergentes se pone a prueba el grado de razonamiento e identificación de los participantes con determinados aspectos valorativos y argumentales. Esto introduce una mayor comprensión de las opiniones y actitudes, gracias al análisis del discurso de segundo orden que proporciona el nivel conversacional (Ibáñez, 1994) y al diseño estricto de su composición, de modo que la presencia de diferentes perfiles de antigüedad y categorías docentes faciliten la suficiente diversidad que enriquece la calidad de su rendimiento (Brotherson y Goldstein, 1992).

En este caso la moderadora ha utilizado la guía de la entrevista, elaborada previamente, como elemento central para moderar el debate, estimulando la participación entre todos los sujetos en aras de optimizar la recolección de información y en congruencia con las preguntas de investigación y objetivos planteados. La generación de temas de discusión, o «emergentes», en la definición clásica de Ibáñez (1994), ha dado lugar a debates libres y no dirigidos entre los docentes participantes que, posteriormente, ha permitido analizar las coincidencias, las discrepancias y la relación entre ellos con diferentes hilos argumentales y otros tópicos (Kitzinger, 1995).

6. Recogida y análisis de la información

Los cuestionarios fueron entregados en papel y recogidos entre los meses de abril y mayo de 2019. Para efectuar los análisis, que consistieron en estadísticos descriptivos y en la utilización de pruebas no paramétricas, se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS) versión 24, y estos consistieron en estadísticos descriptivos y utilización de pruebas no paramétricas. En algunas respuestas a los ítems en escalas numéricas se recodificaron las variables. Ello sucede en la variable «experiencia en la universidad», que en el presente estudio se agrupó en siete grupos, cada uno de ellos con un rango de cinco años. En otros casos se ha reducido el número de variables en función de las respuestas ofrecidas a los ítems, como sucede en la variable «categoría profesional», que en nuestro caso se reducen a siete: catedrático, titular, contratado doctor, ayudante, ayudante doctor, becario, profesor temporal.

De igual modo, al analizar las respuestas ofrecidas a la variable relativa a la «formación del profesorado al acceder a la función docente», en el presente estudio se agruparon las titulaciones en cinco grupos, en función de la rama de conocimiento a la que pertenecían: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura, ciencias sociales y jurídicas.

Los grupos de discusión se realizaron en el mes de mayo, fueron grabados en formato de audio mediante la aplicación Voice Recorder, y se realizó un análisis de contenido efectuando una categorización y codificación de la información en función de los objetivos planteados: competencias y conocimientos del formador de maestros, satisfacción profesional, recursos actuales disponibles y deficitarios, así como la función atribuida tanto la innovación docente como la investigación.

7. Resultados

7.1. Competencias profesionales

A fin de analizar las competencias y conocimientos del formador de maestros, y en cuáles consideran los docentes que necesitan mayor nivel competencial, las más valoradas son «expresión y comunicación en la lengua propia» (el 87 % señalaron el valor «mucho»), seguida de «comprensión y características en que se produce el aprendizaje escolar» (un 80 % señalaron el valor «mucho»), y entre el 65 y el 70 % de los participantes consideran el valor «mucho» para las competencias siguientes: «planificación de la actividad docente», «utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje», «relación con los alumnos», «establecimiento de un clima social positivo en el aula» y «evaluación de los aprendizajes».

El nivel competencial menos valorado por los participantes correspondió a las siguientes competencias: «expresión y comunicación en lengua extranjera» (solo un 10 % consideraron «mucha» la necesidad), «gestión de interacción didáctica» (un 45 % señalaron «mucho»), «uso creativo y crítico de las TIC [Tecnología de la Información y Comunicación] en el aula» (un 45 % señalaron «mucho»), «gestión del tiempo de aula» (un 45 % señalaron «mucho»), y «trabajo en equipo con los compañeros» (un 47 % señalaron «mucho»).

A partir de los datos obtenidos, hemos decidido efectuar un contraste de hipótesis que nos permita conocer si hay diferencias en la valoración que el profesorado efectúa acerca de cada una de las 12 competencias en función de la experiencia que tenga en la universidad, que nosotros hemos agrupado en siete grupos: de uno a cinco años de experiencia, primer grupo; de seis a 10, segundo grupo; de 11 a 15, tercer grupo; de 16 a 20, cuarto grupo; de 21 a 25, quinto grupo; de 26 a 30, sexto grupo, y de más de 30, séptimo grupo. Para ello se ha efectuado la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, y se pueden observar en la tabla 1 los niveles de significatividad correspondientes:

Tabla 1. Años de experiencia en la Universidad y valoración efectuada de las competencias.

Hipótesis nula

1. Expresión y comunicación lengua propia

2. Expresión y comunicación en lengua extranjera

3. Uso creativo y crítico de las TIC en el aula

4. Comprensión de las características y condiciones en que se produce el apre

5. Planificación de la actividad docente

6. Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos

7. Gestión de interacción didáctica

8. Relación con los alumnos

9. Establecimiento clima social positivo en el aula

10. Evaluación de los aprendizajes

11. Gestión del tiempo de aula

12. Trabajo en equipo con los compañeros

Nota: Sig.: significatividad estadística. Acept. Ho: se acepta la hipótesis nula.

A la luz de los datos mostrados en la tabla 1, se establece que no hay diferencias estadísticamente significativas, para un nivel de significación del 0.05 %, lo que podemos interpretar en el sentido siguiente: la experiencia en años es un factor que no influye en el modo en el que el profesorado universitario valora las competencias y conocimientos que ha de tener un formador de maestros.

Tabla 2. Área de conocimiento y valoración efectuada de las competencias.

Hipótesis nula

1. Expresión y comunicación lengua propia

2. Expresión y comunicación en lengua extranjera

3. Uso creativo y crítico de las TIC en el aula

4. Comprensión de las características y condiciones en que se produce el apre

5. Planificación de la actividad docente

6. Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos

7. Gestión de interacción didáctica

8. Relación con los alumnos

9. Establecimiento clima social positivo en el aula

10. Evaluación de los aprendizajes

11. Gestión del tiempo de aula

12. Trabajo en equipo con los compañeros

Nota: Sig.: significatividad estadística. Acept. Ho: se acepta la hipótesis nula.

Además del contraste anterior, hemos efectuado otro que nos permita conocer si hay diferencias en la valoración que el profesorado efectúa acerca de cada una de las competencias en función de la pertenencia a las diferentes áreas de conocimiento. Para ello se ha efectuado la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. En la tabla 2 se pueden observar los niveles de significatividad.

En este caso también concluimos que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del área para un nivel de significación del 0.05 %, lo que nos permite deducir que el área de conocimiento es un factor que no influye en el grado en el que el profesorado universitario valora las competencias y conocimientos que ha de tener un formador de maestros.

Con el panorama competencial descrito marcado por la ausencia de significatividad estadística, y con el fin de profundizar en su comprensión, hemos recurrido a efectuar un análisis desde el punto de vista cualitativo, siendo los resultados del análisis de contenido de los focus groups los descritos a continuación.

En lo que respecta a las competencias más relevantes del formador de maestros, la experiencia en años y el área de conocimiento son factores que no influyen en el modo en que el profesorado universitario valora las competencias y conocimientos que ha de tener un formador de maestros. Ello puede ser debido principalmente a dos motivos.

En primer lugar, cabe la posibilidad de que los profesores identifiquen otras competencias diferentes a las del cuestionario como fundamentales. En este caso, las competencias que se consideran fundamentales para el formador de maestros son realmente independientes del área de conocimiento y de la experiencia en años en la universidad, porque aluden a competencias que se tienen que desarrollar en función de los cambios que sufre la sociedad y, por ende, nuestros estudiantes experimentan. En este sentido, para motivar a los

alumnos tenemos que conocer sus gustos, preferencias que lógicamente cambian con los tiempos y que tenemos que comprender para poder provocar el engagement con nuestro ámbito de estudio. Esta explicación se plasma en el análisis de contenido de los focus group.

En segundo lugar, expresan la importancia atribuida a facilitar que se lleve a la práctica el conocimiento teórico. Como señala un profesor asociado:

Es importante, también formarles para que hagan frente a las dificultades que se van a encontrar realmente cuando estén en un aula. (FC1/PA)

Y abunda en la tesis un profesor contratado doctor en el focus group 2 cuando señala que:

Hay un problema muy grave de desconexión entre los centros y la universidad, la única conexión que tenemos es el prácticum y que van ellos solos. Deberíamos tener conexión con los centros para dar una formación más realista y aplicativa. (FC2/CD)

El conjunto del profesorado respalda este tipo de afirmaciones que se complementan con otras que apuntan en el mismo sentido. Es decir, se incide en la necesidad de que los futuros maestros se enfrenten a la resolución de problemas que se van a encontrar en su actividad profesional, en la que necesariamente tendrán que demostrar el ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos:

Yo soy partidaria de un prácticum tipo MIR cuando terminen la carrera... yo no me atrevo a enfrentar a los alumnos en primero a un aula, no están preparados, muchas veces no están preparados ni para comportarse, yo veo que muchos son adolescentes. (FC2/AyD)

La formación tiene que ir dirigida en hacerles capaces para resolver problemas. (FC2/TU)

Es cierto que el aporte del profesor asociado, del que viene del mundo, del de nuestras fábricas, que (es) un conocimiento increíble. Con ellos apenas nos vemos, no tenemos coordinación. Entonces nosotros no podemos aprovechar (no solo nuestros alumnos) nosotros no vamos a aprovechar ese conocimiento que es tan experiencial. (FC1/TU)

De modo adicional a estos dos argumentos, los profesores inciden en otros factores como la necesidad de coordinación entre los profesores de las diferentes asignaturas, la capacidad para motivar al alumno, y la formación en la materia. Sí es cierto que el núcleo principal se centra en la coordinación docente, lo cual queda claramente de manifiesto en los focus groups:

Pues vemos que organizativamente habría que tener espacio en el que se diga: «A ver, hay que hacer esta coordinación igual que pasa en los coles». (FC1/TU)

Lo ideal sería que los alumnos pudiesen ver la relación entre las diferentes asignaturas [...] la coordinación, y, si no lo hago, que tenga alguna consecuencia para el profesorado que no lo hace. (FC2/CD)

Nos coordinamos en aulas, clases, tiempos, pero sentarse para decir hoy vamos a estar tres horas por la mañana tranquilamente con un café incluso, y vamos a hablar de tu materia, la mía, la otra y ver cómo podemos enlazarlas y con las del curso anterior... (FC2/TU)

Igualmente se refleja la necesidad de empatizar con una generación de estudiantes sin experiencia, reaparece como algo que ocupa la prioridad de los docentes, «preocuparte de aprender lo que se está haciendo» (FC2/AyD).

Con relación al tema de las competencias necesarias para los formadores, los profesores hacen referencia a la importancia esencial de las competencias que se contemplan en el cuestionario y remarcan la importancia del manejo de medios y formatos digitales. En consonancia con la cambiante sociedad digital actual, la utilización de medios digitales y herramientas está en constante evolución, y ello supone una necesidad de actualización constante por parte del profesorado.

Finalmente, otras dos competencias son señaladas como relevantes para formar a los futuros maestros, y estas derivan de las demandas que los estudiantes trasladan al profesorado desde que se ha implantado el Plan de Bolonia. Ambas competencias están de algún modo relacionadas con la necesidad de preparar a los estudiantes para el mundo laboral, siendo precisamente la empleabilidad uno de los objetivos que ya se contemplaban en la Declaración de Bolonia en 2009 y se vuelve a incidir en su importancia en The European Higher Education Area (2018). Dichas demandas son recabadas principalmente a través del plan de acción tutorial existente en la Facultad. Una de ellas alude a la conveniencia de que las competencias se adquieran de modo gradual a lo largo de la etapa formativa en la que, a su inicio, se desarrollarían competencias en el nivel básico y progresivamente se alcanzarían niveles superiores. Dicho incremento competencial se puede vehicular a través del abordaje de contenidos específicos de cada disciplina, siendo aconsejable que los contenidos se encuadren en entornos reales. La otra competencia esencial apunta tanto a la necesidad de reducir la duplicidad que se produce en ocasiones en el abordaje de contenidos como a evitar la saturación de trabajos, en los que se detecta una inadecuada o ausente conexión entre ellos. De modo que las diferentes materias son más bien piezas inconexas de un puzle que los estudiantes no logran completar, porque les falta esta visión de conjunto e interconectada de la realidad educativa.

Nos encontramos con que existe unanimidad entre todos los profesores que han participado al considerar que necesitan formación y apoyo en aquellas competencias señaladas anteriormente y que requieren actualización continua, particularmente a nivel de metodologías activas, herramientas digitales, y coordinación académica y organizativa:

Por ejemplo, en el aprendizaje de servicio estamos hablando de que necesito seguros para los alumnos de establecer convenios, de ponerme en contacto... De dónde saco yo el tiempo y los contactos para para hacer todo esto... (FC1/AyD)

Lleves más años o menos, siempre tienes que estar formándote. (FC2/CU)

Nos vamos apañando como podemos, pero nos quedamos atascados y entonces no tenemos a nadie que nos echó cable, que nos ayudó a subir materiales a darles un formato que puede hacer más interactivo de cara a los alumnos, pues a veces utilizamos Moodle como una fotocopia de aula virtual, que no es el objetivo, es fomentar la interacción con los alumnos. (FC1/TU)

7.2. Necesidades formativas del formador de maestros

La necesidad de formación específica más demandada por nuestro profesorado se concentra en las variables «integración de las TIC a la docencia» (el 60 % la demandan «mucho» o «bastante»), «atención a la diversidad» (el 55 % la demandan «mucho» o «bastante»), «metodología docente» (el 50 % la demandan «mucho» o «bastante»), la «planificación de la docencia» y la «evaluación de los aprendizajes» (en ambos casos el 48 % las demandan «mucho» o «bastante»).

Las menos demandadas a nivel de formación fueron las variables relacionadas con la «formación disciplinar en el contenido de enseñanza», la «relación profesor/a-estudiante» y las «habilidades intrapersonales» (en los tres casos solo el 25 % las demandan «mucho» o «bastante»), mientras que la «gestión del aula» y la formación en «habilidades interpersonales» son demandadas en ambos casos con un 30 % que las demandan «mucho» o «bastante».

Por otro lado, queríamos conocer si hay diferencias en la valoración que el profesorado efectúa acerca de sus necesidades de formación, en función de la pertenencia a las diferentes áreas de conocimiento. Por ello realizamos una prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes obteniendo los datos de la tabla 3.

En este caso nuevamente concluimos que no se han encontrado diferencias significativas en función del área para un nivel de significación del 0.05 %, con la excepción de que parece haber diferencias en las necesidades de formación que se refieren a la relación profesor/a-estudiante, en función de las diferentes áreas de conocimiento.

Dicho de otro modo, el área de conocimiento es un factor que no influye en la valoración que el profesorado efectúa en sus necesidades de formación a excepción del ítem relación profesor-estudiantes.

Tabla 3. Área de conocimiento y valoración de necesidades de formación.

Hipótesis nula	Sig.
1. Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)	.544
2. Planificación de la docencia	.560
3. Metodología docente	.815
4. Evaluación de los aprendizajes	.542
5. Relación profesor/a-estudiante	.023
6. Gestión del aula	.307
7. Integración de las TIC a la docencia	.084

8. Atención a la diversidad .180

9. Habilidades intrapersonales .107

10. Habilidades interpersonales .177

Nota: Sig.: significatividad estadística. Acept. Ho: se acepta la hipótesis nula.

En consecuencia, y a partir del resultado anterior, nos planteamos averiguar entre qué disciplinas de especialización podría haber diferencias con relación a las necesidades de formación que aluden a la relación profesor estudiante. Para ello se efectuaron comparaciones dos a dos entre las diferentes «disciplinas de especialización», empleando la prueba U de Mann-Whitney. Las 17 disciplinas de especialización son: Teoría e Historia de la Educación; Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de las Matemáticas Fisiología, Psicología Evolutiva y de la Educación, Filología Moderna, Sociología, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicología Social, Trabajo Social y Servicios sociales). En la tabla 4 se exponen los resultados.

Tabla 4. Disciplinas de especialización entre las que hay diferencias formativas.

	1	2	5	6	8	9
1						
2	.667					

5	.317	.221				
6	.317	.480	.317			
8	.114	.130	.317	.480		
9	.114	.130	.317	.480	1	
10	.044	.091	.158	.639	.527	.52
11	.480	.221	.221	.221	.042	.04
12	.439	.866	.094	.317	.021	.02
13	.317	.221	.317	.317	.114	.11
14	.480	1	.221	.480	.130	.13
15	.317	.221	1	1	.317	.31

16	.317	.480	.317	.317	.480	.48
17	.317	.480	.317	.317	.480	.48

En la tabla 4 aparece el valor 1 indicando que hay un total acuerdo entre las diferentes 17 disciplinas de especialización. En negrita aparecen aquellos casos cuyo p-valor sea inferior a un alfa de 0.05, pero aplicando la corrección de Bonferroni el nivel de significación es 0.00054. En consecuencia, se aprecia que ningún valor de los remarcados en negrita es menor que 0.00054, por lo que se puede concluir que no hay diferencias estadísticamente significativas en el ítem analizado entre las diferentes áreas de conocimiento.

Por otro lado, queríamos conocer si hay diferencias en la valoración que el profesorado efectúa acerca de sus necesidades de formación en función de la pertenencia a las diferentes categorías profesionales. Por ello, realizamos una prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes obteniendo los datos recogidos en la tabla 5.

Tabla 5. Categoría profesional y valoración de necesidades de formación.

Hipótesis nula	Sig.
1. Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)	.086
2. Planificación de la docencia	.269
3. Metodología docente	.369

4. Evaluación de los aprendizajes	.427	
5. Relación profesor/a-estudiante	.406	
6. Gestión del aula	.351	
7. Integración de las TIC a la docencia	.315	
8. Atención a la diversidad	.407	
9. Habilidades intrapersonales	.478	
10. Habilidades interpersonales	.703	

Nota: Sig.: significatividad estadística. Acept. Ho: se acepta la hipótesis nula.

En este caso, concluimos que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la categoría profesional para un nivel de significación del 0.05 %. En consecuencia; la categoría profesional es un factor que no influye en la valoración que el profesorado efectúa acerca de sus necesidades de formación.

Además, queríamos conocer si hay diferencias en la valoración que el profesorado efectúa acerca de sus necesidades de formación en función de si su dedicación a la universidad es completa o parcial. Nuevamente efectuamos una prueba U de Mann-Whitney; en la tabla 6 mostramos los niveles de significatividad.

Como en ocasiones anteriores, concluimos que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, en función de la categoría profesional con nivel de significación del 0.05 %. Por ello, podemos establecer que el tipo de dedicación es un factor que no afecta a la valoración que el profesorado efectúa acerca de sus necesidades de formación.

Tabla 6. Dedicación profesional y valoración de necesidades de formación.

Hipótesis nula	Sig.
1. Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)	.0738

2. Planificación de la docencia	.955
3. Metodología docente	.744
4. Evaluación de los aprendizajes	.384
5. Relación profesor/a-estudiante	.135
6. Gestión del aula	.800
7. Integración de las TIC a la docencia	.206
8. Atención a la diversidad	.549
9. Habilidades intrapersonales	.085
10. Habilidades interpersonales	.512

Nota: Sig.: significatividad estadística. Acept. Ho: se acepta la hipótesis nula.

7.3. Recursos necesarios adicionales para el adecuado desarrollo de la función docente

Respecto a los recursos necesarios adicionales, las demandas que aparecen en los grupos se centran en la necesidad de reforzar los servicios de apoyo, por ejemplo, con un servicio de apoyo a la docencia para desarrollar metodologías activas e implementar los recursos tecnológicos dentro del aula. Sobre todo, demandan servicios de apoyo para poder ayudar al profesor a implementar metodologías o que realicen un reconocimiento a las labores de coordinación. En relación con implementar metodologías activas, proponen la existencia de un servicio de asesoramiento y asistencia al profesor. De algún modo identifican que la ayuda de un asistente le facilita al profesor labores como valorar la participación, diseñar y adaptar los materiales que ya tiene para poder emplear diferentes herramientas colaborativas, etc.

De los grupos también se desprende que, si bien existen en teoría esas labores de coordinación a través de las diferentes figuras como la de coordinador de grado o de curso de facto, los docentes consideran que son básicamente ineficaces, ya que, por un lado, estas se limitan a aspectos puramente formales, comprobando si las guías docentes cumplen con lo establecido en la memoria de verificación, y, por otro, porque se centran sobre todo en que se respete el número de horas y que la evaluación exprese con claridad el peso que cada una de las actividades tiene en la valoración global.

Otro de los motivos de esa falta de coordinación no es la falta de tiempo para realizar tareas de coordinación, sino algún tipo de incentivo como el reconocimiento de dicho cometido de gestión. Proponen que la coordinación sea obligatoria y que, por ejemplo, sirva el haberla realizado para la evaluación y reconocimiento de los sexenios o tramos docentes, que actúan como incentivo igualmente salarial. En los siguientes extractos se recoge dicho sentir:

Que lo metan dentro del plan docente que tú dices unas horas y horas son básicas

de coordinación, que haya un seguimiento y que se tenga una repercusión luego en la carrera docente, que no sea como el valor de los toreros, que se nos supone. (FC1/TU)

(...) sí plus de reconocimiento a la coordinación, y si no lo hago, que tenga alguna consecuencia para el profesorado que no lo hace. (FC1/TU)

En cuanto a la valoración de las actividades desarrolladas por los docentes en la innovación docente, consideran que, asimismo, no es suficientemente reconocidas, más allá de una descarga de carga docente de 0.5 créditos (lo que equivale a 5 horas) y un certificado.

Asimismo, consideran que, entre los recursos de los que carecen, se detecta una falta de infraestructura a nivel de apoyo informático para poder utilizar estas metodologías activas y que ayuda para la elaboración de materiales digitales. La finalidad de estos servicios debe ser que estimulen y den sustento al profesor para animarle a que sea innovador. Un profesor titular en el FC1 demanda específicamente «pequeñas pruebas o actividades que a través de Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) puedes hacer y que por falta de recursos no puedes».

Otro servicio de soporte expresamente reclamado es el de apoyo a la investigación, dado que lo que más se valora dentro de la carrera del formador de maestros son las tareas investigadoras. Se considera que debería existir un servicio de apoyo al profesorado que lo ayude a articular las diferentes fases de la investigación, en particular aquellas que tienen que ver con cuestiones metodológicas o con proporcionarle asesoría acerca de la difusión de los resultados de investigación. Se considera fundamental que se potencien grupos interdisciplinares de investigación donde cada uno asuma diferentes roles.

En esta línea cabe incluir la referencia que en uno de los focus groups se hace a la importancia de contar con un «servicio de ayuda estadístico al que puedas ir, formarte, que te ayuden incluso igual que tenemos la Oficina de Proyectos Internacionales, que surgió con una financiación externa de proyectos» (FC1/CD).

Finalmente, en el apartado de «Soporte y apoyo», los profesores unánimemente manifiestan la queja de que las ratios de alumnos/profesor son excesivas y para poder realizar su actividad deberían poder manejar grupos de alumnos menos numerosos. Con grupos tan numerosos, consideran difícil mejorar los aspectos metodológicos, por ejemplo, en Primaria hay clases de hasta 120 alumnos, en dos grupos. Lo que se pone de manifiesto es que el número de alumnos condiciona desfavorablemente las metodologías a emplear, las herramientas tecnológicas y la forma en la que se los va a evaluar.

7.4. Papel otorgado a la innovación docente y a la investigación

En lo relativo a la innovación docente, tres son los argumentos esgrimidos por los profesores para justificar su participación en los grupos de innovación docente reconocidos, centrándose ambos en el reconocimiento otorgado. Por un lado, la obtención de un certificado acreditativo de participación en ellos por parte de las diferentes figuras de profesorado universitario es tenida en cuenta como mérito para acreditarse. Por otro lado, si participas en estos grupos obtienes una descarga de los créditos de la carga docente que el profesorado ha de asumir en función de la categoría laboral a la que pertenece. Dicha descarga oscila entre 0.5 y 1 crédito ECTS, lo que se traduce en una descarga de entre 5 y 10 horas.

En tercer lugar, la participación en estos grupos se traduce habitualmente en una publicación fruto de la investigación desarrollada en el marco de estos grupos de innovación. Esto se revela en los focus group del modo siguiente:

El objetivo es publicar un artículo con los resultados de la innovación docente que aplicaste. Porque se prioriza la investigación sobre la docencia. En nuestro caso buscamos un método buenísimo para enseñar a trabajar. Esto lo aplicamos en clase con los alumnos de Grado y, en dos o tres sesiones, obtenemos un resultado buenísimo. Publicamos un súper artículo y nos olvidamos del método con los alumnos de la Facultad. Creo que nos aporta más, aunque lo estamos orientando de tal manera que reporta más a nivel de investigación, de méritos investigadores que de méritos docentes. (FC1/FPU)

Y luego sí que se evalúa la docencia. Pero con que tengas unos años de docencia dados o suficientes horas ya está. (FC1/CD)

En relación con el papel que se le otorga a la investigación, existe unanimidad entre el profesorado en que el peso de las actividades investigadoras en el sistema de evaluación, incentivos y acreditación para el acceso y promociones dentro de la función docente, están descompensados, siendo excesiva la presión que sufren lo que los lleva a darle prioridad a la actividad investigadora sobre otras actividades tanto académicas como extraacadémicas.

Adicionalmente, se observan claramente dos posturas con relación a las bondades de la investigación. Por un lado, nos encontramos con profesores que la valoran positivamente y, por otro, aquellos que no lo hacen tanto. Dentro del primer grupo, a modo de ejemplo, se recoge el siguiente argumento:

Investigar en el campo también te sirve para mejorar tu docencia, lo cual implica que eso se lo vas a transmitir a los alumnos; si te quedas sin investigar en el campo, también hay muchas cosas que te estás perdiendo y que no puedes enseñárselas a tus alumnos por mucho que te coordines con la que estás al lado. (FC2/AyD)

Por el contrario, el siguiente conjunto de extractos del discurso deja entrever que el hecho de investigar no es una cuestión opcional, sino que es obligatoria para el desarrollo de la carrera docente. Ello obliga a concentrar los esfuerzos en este foco en detrimento de otras facetas sustanciales del quehacer docente. A continuación, se encuentra representado dicho sentir:

Con los criterios de evaluación externos que tenemos de la ANECA,[2] está claro que lo que más peso tiene es el número de artículos publicados con índice de impacto. (FC1/CD)

Todo lo que no esté curricularmente reconocido no nos vale para nada. La única opción es hacer las cosas que sí te cuentan, y en mi caso priorizo la investigación, todo lo que te cuenta para ANECA. (FC2/AyD)

El que nos limitemos a investigar puede ir en perjuicio de los alumnos, porque no colaboraremos en el área, departamento para coordinarnos y colaborar. (FC2/AyD)

Consideran, en consecuencia, que lo anteriormente manifestado repercute negativamente en la formación de los futuros maestros, y queda de nuevo plasmado en las intervenciones de los participantes:

Porque la gente joven cuando estamos dentro del sistema, que lo que necesitas es una acreditación externa, estás más interesado casi en ese reconocimiento investigador que decir voy a aplicar todas mis fuerzas a la docencia, si lo haces te lo sacas del cuerpo. (FC1AyD)

Lo que nos están exigiendo es la investigación, que al final es lo que cuenta. La gestión como, por ejemplo, tareas de coordinación que está muy bien, no se ven repercutidos en nada. (FC1TU)

En la universidad la docencia no está muy reforzada, es como si en la universidad eres un investigador y además formas, y no tendría que tener tanta fuerza una cosa como la otra. Si te recompensan más una, te están indicando el camino a seguir. (FC2CU)

7.5. Satisfacción profesional

En la tabla 7 se recoge la frecuencia de participantes que ha valorado cada una de las dimensiones analizadas en relación con la satisfacción profesional conforme a la escala valorativa que oscila entre mucho y muy poco.

Tabla 7. Satisfacción profesional en las diferentes dimensiones.

Dimensiones	Nivel de satisfacción	
Mucho	Bastante	Poco
Salario	1	19
Reconocimiento Profesional	2	15
Incentivos	0	9

Promoción	0	11
Carga docente	0	22
Innovación	1	13
Ratio de alumnos	0	13
Formación	3	18
Relación con estudiantes	11	19
Relación con compañeros	9	17
Clima organizacional	4	15
Investigación	1	18
Autonomía	15	17

Comenzando por el análisis de los aspectos positivos y que en mayor medida motivan la labor docente, cabe destacar la buena relación con los alumnos. Realizando un análisis de la tabla 7, se desprende que el 81 % del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario considera satisfactorioala relación con los estudiantes. Dicha valoración se ve reforzada al efectuar un análisis del contenido de los discursos de los participantes, entre los que cabe mencionar los siguientes:

Parece una gozada si puedes trabajar con gente joven que tiene iniciativas que a veces son muy creativas. (FC1/TU)

Que todo lo que has transmitido tú en esas clases, todo lo que has aportado, pues que hay, que ha tenido sus frutos. (FC1/PA)

Sin embargo, la mayor satisfacción, se concentra en la autonomía de la que goza el colectivo, en concreto el 88.88 % se siente satisfecho.

En cuanto a los aspectos negativos, destaca la insatisfacción principalmente con tres dimensiones fundamentalmente. En primer lugar, con los incentivos que reciben, un 75.65 % del profesorado los considera claramente insuficientes. En segundo lugar, con la promoción del profesorado, donde el 70.27 % del profesorado manifiesta estar insatisfecho, y el tercer lugar se reserva para la ratio de alumnos por clase, que alcanza el 64.86 %.

8. Conclusiones

Es preciso destacar, más allá de la contribución al estudio sobre la percepción y actitud de los profesores y profesoras del magisterio que pretende este trabajo, algunos elementos que consideramos interesantes, porque, posiblemente, contribuyen al debate y análisis sobre las dificultades y barreras que encuentran los docentes para su trabajo, en particular en las facultades españolas.

Nuestro estudio sobre el profesorado que imparte docencia en la formación de maestros de Educación Primaria de la Universidad de León constituye un análisis de caso cuyos resultados están alineados con diferentes estudios sobre la profesión docente en Educación Superior, donde problemas como la masificación de las aulas, las dificultades para incorporar cambios metodológicos que adapten la docencia clásica a los nuevos perfiles de los jóvenes millenials, así como la carencia de apoyo institucional a nivel de capacitación y soporte, provocan, en general, un panorama de estrés importante para la mayoría de los docentes (Azeem y Nazir, 2008; Frisby et al. 2015; Sabagh et al., 2018). Evidentemente, son factores directamente relacionados, por un lado, con la falta de medios económicos, humanos y materiales en la universidad española, y, por otro, con la desproporción que suponen grupos de clases de estudiantes que superan hasta el centenar de alumnos.

En la formación de maestros tiene especial relevancia, como se ha constatado, la conexión de los docentes con el ámbito escolar, a diferentes niveles. En primer lugar, incorporando a través del prácticum la formación práctica en el currículum del futuro maestro o maestra. En segundo lugar, potenciando la experiencia de los docentes en la enseñanza escolar antes y durante el desarrollo de la labor docente. En este sentido, el profesorado valora especialmente la presencia de profesores a tiempo parcial que combinan la labor en las aulas de Primaria con las aulas universitarias, porque aportan un retorno y una visión al equipo universitario muy importante. La experiencia previa como maestros o, incluso, profesores de Educación Infantil o Primaria, es otro factor muy bien valorado por los docentes, aunque manifiestan su queja de la escasa diferencia salarial entre el profesorado de esos niveles y el universitario, al que la exigencia en

forma de grados académicos superiores y productividad investigadora es muy notable.

El tercer elemento destacable tiene que ver, además, con este sistema educativo nacional que favorece especialmente la actividad investigadora en los docentes frente a la actividad académica que debería probablemente ser la principal, potenciando los incentivos de carrera profesional y salariales a los logros en el primero de estos casos. Esto no solo genera un importante grado de ansiedad o insatisfacción en los docentes, sino que hace que releguen otras colaboraciones con el entorno escolar como las relacionadas con la actividad innovadora docente. Quizás la peculiaridad de la práctica educativa requeriría un sistema de incentivos que no tuviera su referencia en otros campos universitarios como los procedentes de las ciencias en general y que solo se fijara en los rankings universitarios internacionales.

9. Referencias bibliográficas

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Grup92.

Azeem, S. M. y Nazir, N. A. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers. Psychology and Developing Societies, 20(1), 51-64.

Brotherson, M. J. y Goldstein, B. L. (1992). Quality design of focus groups in early childhood special education research. Journal of Early Intervention, 16(4), 334-342.

Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En: Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. Métodos de investigación en psicopedagogía (pp. 120-154). McGraw-Hill.

Cañón, R., Cantón, I., Arias, A. R. y Baelo, R. (2017). Initiation into Teaching from the Perspective of Primary School Teachers: Differences Between Newly Qualified and Experienced Teachers. Journal of new approaches in educational research, 6(2), 103-111.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_6_0.pdf.

Frisby, B. N., Goodboy, A. K. y Buckner, M. M. (2015). Students' instructional dissent and relationships with faculty members' burnout, commitment, satisfaction, and efficacy. Communication Education, 64(1), 65-82.

Ibáñez, J. (1994). El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Barcelona: Siglo XXI.

Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 10(2), 89-92.

http://doi.org/10.1344/reire2017.10.219124.

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de Primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Revista de currículum y formación del profesorado, 21(1), 103-122.

Kitzinger, J. (1992). Qualitative research: introducing focus groups. BMJ, 311(7000), 299-302. https://www.bmj.com/content/311/7000/299.short.

Mayorga, M. J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. Revista Fuentes, 5, 1-15. http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/09%20el%20grupo%20de%20discusio

Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. OECD Education Working Papers, 48. OECD Publishing.

Nieto, S. (2011). Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa. Barcelona: Dykinson.

Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En: Herrera, L., Lorenzo, O., Mesa, M. C. y Alemany, I. (coords.). Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar (pp. 35-52). Grupo Editorial Universitario.

Sabagh, Z., Hall, N. C. y Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. Educational Research, 60(2), 131-156.

Sabiote, C. R., Llorente, T. P. y Pérez, J. G. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2), 289-305.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, 350, 123-144.

Tojar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En: Nieto Martín,

S. (ed.). Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa (pp. 404-424). Barcelona: Dykinson.

Ure, C., Hay, I., Ledger, S., Morrison, C., Sweeney, T. A. y Szandura, A. (2017). Professional experience in initial teacher education: A review of current practices in Australian ITE. Canberra: Australian Government Department of Education and Training.

Valeeva, R. A. y Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. European Journal of Teacher Education, 40(3), 342-360.

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

White, S. y Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? En: Loughran, J. y Hamilton, M. (eds.). International handbook of teacher education (pp. 231-266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6.

Wilson, S., Floden, R. y Ferrini-Mundy, J. (febrero, 2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.

2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA).

4

El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)

JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN

GRACIELA CORDERO ARROYO

KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA

1. Introducción

En México, las escuelas normales (EN) son una institución dedicada a la formación inicial de los maestros para los niveles de educación básica. Además de las EN, en el país se reconocen como instituciones formadoras de docentes a la Universidad Pedagógica Nacional y a las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas que ofertan programas educativos para formar profesores (Arredondo, 2007).

El subsistema de EN, integrado actualmente por 255 escuelas en todo el país (SIBEN, 2018) forma parte del sistema de educación superior desde 1984, fecha en que el Estado mexicano firmó el decreto para que la formación inicial de maestros tuviera nivel licenciatura (DOF, 1984).

Si bien es un subsistema heterogéneo, integrado por EN de muy diverso tipo, que surgieron en períodos históricos distintos a lo largo del siglo XX (Cordero, 2014; SEP, 2019), tiene características particulares dada la función social que les ha sido asignada: formar docentes. A continuación, se describen tres de las características generales de este subsistema.

Una de estas características es el hecho de que la formación de profesores es responsabilidad del Estado mexicano, tal como establece la Constitución Mexicana y la Ley General de Educación. La Constitución marca, en su artículo tercero, que la educación normal debe impartirse con los mismos fines y criterios en el país y que los planes de estudio son determinados por el Estado (DOF, 2019a). La Ley General de Educación establece que al Estado le corresponde fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, para lo cual debe realizar funciones tales como promover la obtención de posgrados de los profesores normalistas, apoyar la investigación educativa a través de su financiamiento y garantizar la actualización permanente de los maestros y la implementación de incentivos para su desarrollo profesional (DOF, 2019b).

Otra característica es que las EN fueron incorporadas de manera tardía al conjunto de IES del país. Si bien oficialmente forman parte de la educación superior desde 1984 (DOF, 1984), no fue hasta 2005 cuando este subsistema se integró formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de

Educación Pública (SEP) (Cordero, 2019). Como ejemplo de esto, se identifica que el programa federal denominado Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP) se creó a finales de 1996 para apoyar la obtención de posgrados de los profesores universitarios, mientras que el mismo programa, específico para el profesorado normalista, no se inició hasta 2009 (Negrete y Rodríguez, 2013; Ortega y Hernández, 2016; Edel-Navarro, Ferra-Torres y de Vries, 2018).

Además de la entrada tardía al programa, las condiciones institucionales de las EN y los perfiles académicos de sus profesores no han permitido aprovechar al máximo las oportunidades que brinda este tipo de política educativa (Edel-Navarro et al., 2018), por lo que no se han obtenido los resultados esperados en el incremento generalizado de la capacidad académica de las EN.

Una característica más es el desconocimiento generalizado que existe en relación con el personal docente que labora en estas escuelas. Los datos existentes acerca de este grupo profesional suelen publicarse por la propia SEP (SEP, 2015; SEP, 2019) y generalmente son relativos a las características sociodemográficas de su composición en el país. En este sentido, los docentes normalistas se reconocen como un campo emergente de la investigación educativa en México (Arredondo, 2007), debido a la escasa producción existente (Cano y Hoyos, 2014; Mijangos y Canto, 2007; Negrete y Rodríguez, 2013; Minero, 2019) y la necesidad de conocer su perfil para impulsar su profesionalización (Santos y Capriles, 2019).

Las autoridades de las entidades federativas no suelen hacer estudios específicos de las particularidades del cuerpo académico de las normales en su cargo, por lo que no hay datos que ayuden a identificar sus características y definir políticas de atención específica, por ejemplo, sobre sus necesidades e intereses de formación.

Este capítulo presenta los resultados de un estudio que se hizo en Baja California, entidad federativa ubicada en la frontera noroeste de México, a invitación e iniciativa del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) de la Universitat de Barcelona. El objetivo del estudio es caracterizar a los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) que se imparte en seis EN de la entidad. Se considera el primer estudio de este tipo en la entidad federativa centrado en académicos que cumplen un papel fundamental en la formación de los futuros docentes de educación básica en México (Minero, 2019).

2. La profesión académica en la educación normal

No existe un acuerdo sobre la manera de conceptualizar y denominar al profesorado normalista. Su quehacer profesional se valora de manera específica por el ejercicio de su función docente, de ahí que se lo denomine formador de formadores o formador de docentes (Minero, 2019; SEP, 2019).

La Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), instrumento de política pública cuyo objetivo es fortalecer a las EN, define a los formadores de formadores como:

Agentes de transformación social que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros para todo el territorio nacional. Además, son actores principales de los procesos que permiten el fortalecimiento y desarrollo de las EN como IES. (SEP, 2019, p. 15)

Los profesores normalistas no fueron considerados originalmente en la línea de investigación sobre la profesión académica que se inició en México en la década de los noventa (Gil Antón et al., 1994). El primer trabajo que se reconoce en esta línea es el de Negrete y Rodríguez (2013), que se publicó casi veinte años después.

El profesor normalista tendría que ser considerado un académico, tal como lo son sus pares universitarios, ya que realizan funciones de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, debido a la función que ha sido asignada a la EN, solo se los reconoce y se reconocen entre sí por su función docente, dejando de lado su contribución a la generación del conocimiento pedagógico.

En la citada Estrategia Nacional se reporta que existen 14.720 formadores de

formadores en México, de los cuales las mujeres son el 53 % de la población docente y el 52 % de ellos cuenta con posgrado (SEP, 2019). En este documento se establece que los profesores normalistas deben contar con las competencias necesarias para desarrollar actividades de asesoría académica, gestión de recursos, investigación y difusión. Sin embargo, no se explica la metodología que ha de seguirse para asegurar dichas competencias (Santos y Capriles, 2019).

En la tabla 1 se presentan algunas cifras del último ciclo escolar para contextualizar el tema de estudio en México y el caso específico de Baja California. A nivel nacional se cuenta con 255 EN públicas, el 4.7 % de ellas en Baja California, donde laboran 347 profesores con contratación distinta por su tiempo de dedicación. Este término aglutina cuatro categorías en función del tiempo que abarca el contrato del docente en la EN: profesor de tiempo completo (PTC), tres cuartos de tiempo, medio tiempo y por horas. Tanto en Baja California como a nivel nacional se presenta la misma tendencia en la distribución de los profesores en estas cuatro categorías, donde ocupa el primer lugar el contrato por horas.

Tabla 1. Datos académicos y generales de los docentes normalistas a nivel nacional y estatal.

	Nacion
Escuelas normales	
Total	392

Públicas	255
EN públicas que ofertan LEPRIM	141
Personal académico	
Total	14.720
EN públicas	12.441
Tiempo de dedicación del personal académico en EN públicas	
PTC	5374
¾ de tiempo	823
½ tiempo	1927
Por horas	5775

Grado académico actual del personal académico	
Doctorado	710
Maestría	4554
Licenciatura	6219
Normal básica	166
Menor a licenciatura	785
Profesores frente a grupo	
Total	11.990
EN públicas	10.035

Fuente: SIBEN estadística ciclo escolar 2018-2019.

En cuanto al grado académico de los profesores normalistas también se presenta una coincidencia entre la distribución a nivel nacional y en Baja California. Como puede verse en la tabla 1, la mayor parte reporta estudios de licenciatura, seguido por el grado de maestría. A pesar de laborar en el nivel superior, todavía hay docentes que no cuentan con estudios de licenciatura.

Este capítulo se centra en los profesores que imparten clase en la LEPRIM en las seis EN del estado seleccionado, las cuales representan el 4.3 % del total de las EN públicas que ofertan este programa de estudios en el país.

3. Método

El estudio se hizo por iniciativa del OBIPD de la Universitat de Barcelona. El OBIPD propuso conocer las características del profesorado de la LEPRIM de nuestra entidad federativa, para lo cual envió un instrumento base. Este instrumento fue revisado tanto por académicos normalistas de Baja California como por profesores de Yucatán y Veracruz. Una vez que se contó con una versión consensuada, se aplicó vía Google Forms en Baja California.

La aplicación del instrumento fue negociada con la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) del gobierno del Estado de Baja California y con las directoras de las seis EN del Estado que imparten la LEPRIM. Las directoras se encargaron de hacer llegar la liga a sus profesores. El cuestionario fue enviado a los 115 docentes que impartían clase en la LEPRIM en el segundo semestre de 2019 en las seis EN que ofrecen este programa educativo en Baja California. La aplicación se hizo entre octubre y diciembre de 2019 y al término se contó con la participación 107 profesores, es decir, se tuvo un 93 % de respuesta a nivel estatal.

Del total de participantes, 60 % son mujeres y en promedio tienen 46.32 años (DE = 11.5). Además, 34 de los participantes sostienen paralelamente una relación laboral en el nivel de educación básica; de ellos, un 76 % son docentes de Primaria y un 24 % ocupan el puesto directivo. Cabe destacar que un 47 % de los participantes con vínculos con la Educación Primaria son docentes contratados por horas en la EN y que un 32 % son docentes con una plaza de medio tiempo.

La base de datos generada con la aplicación del cuestionario se analizó en el programa estadístico SPSS 21 a través de pruebas estadísticas como el cálculo de media, desviación estándar, frecuencia y prueba t.

4. Resultados

La información recuperada se presenta en tres apartados. En el primero se muestra la caracterización de los docentes de la LEPRIM participantes en cuanto a sus características académicas y laborales; en el segundo apartado se incluyen los resultados del grupo de participantes sobre sus necesidades de formación y la satisfacción laboral; y en el tercero se exponen las diferencias encontradas al conformar dos grupos a partir de la formación inicial de los participantes: normalistas y no normalistas.

4.1. Caracterización de los profesores de LEPRIM en Baja California

A través del cuestionario aplicado se recuperaron características de los profesores clasificadas en dos rubros: académicas y laborales. A continuación, se presentan los resultados alcanzados.

Características académicas

En las características académicas se analizó información relacionada con la formación profesional de los académicos normalistas. Se presenta el nivel de estudios actual reportado por los profesores, además de los programas de estudio cursados en licenciatura, maestría y doctorado.

El grado académico con mayor cantidad de participantes es la maestría (63 %), seguido por un 26 % con licenciatura. Cabe resaltar que únicamente 5 % de los profesores en el estado tienen doctorado; mientras que un porcentaje igual reportó tener estudios menores a licenciatura. Además, se comparó el grado académico actual con el que contaban al iniciar su labor docente en la EN (figura 1), al respecto se encontró una movilidad ascendente de licenciatura a maestría.

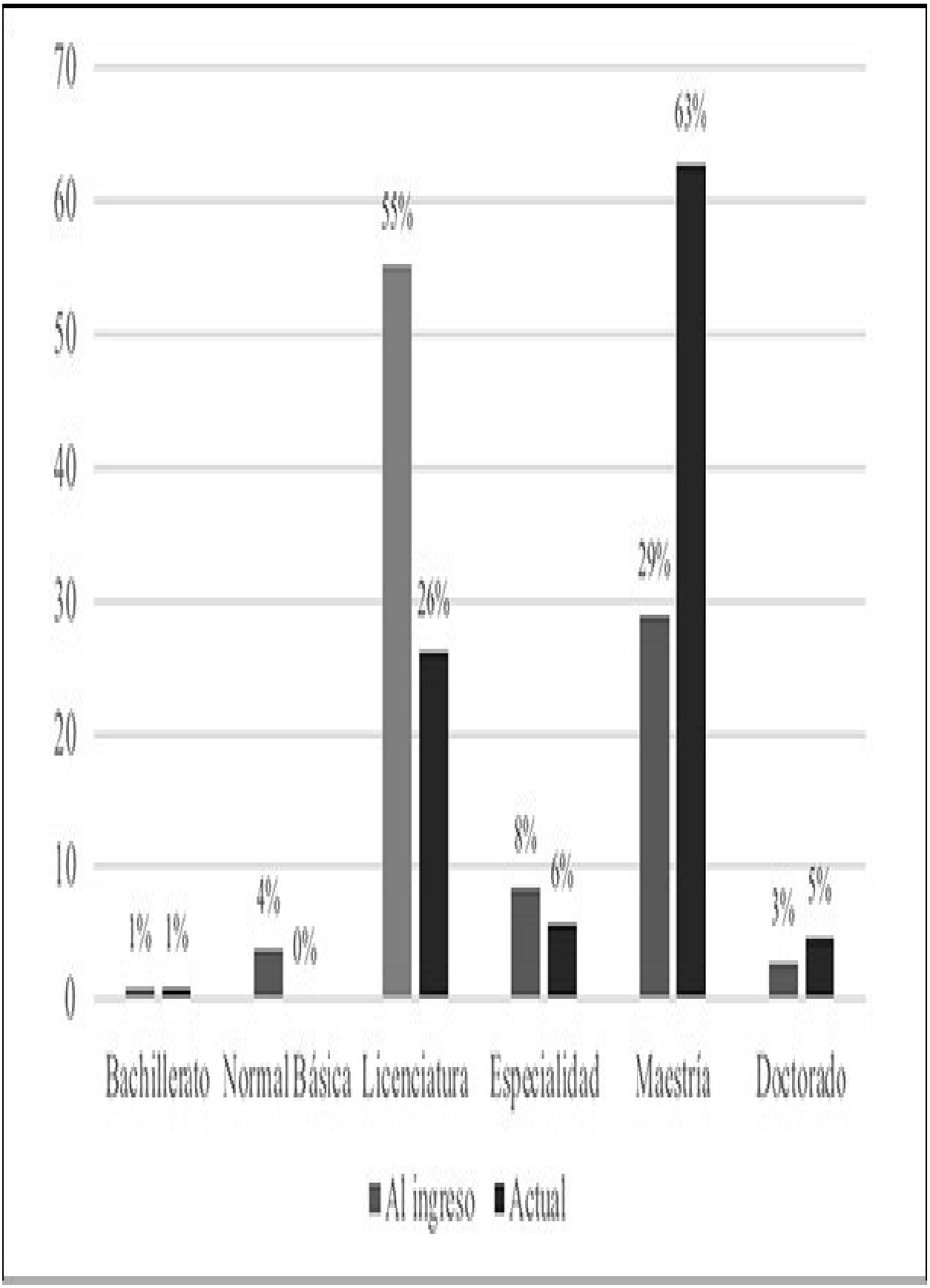
70
60
50
40
30
20
10
0
1%
1%
4%
0%
55%
26%
8%
6%
29%
63%
3%
5%
Bachillerato
Normal Básica
Licenciatura
Especialidad
Maestría
Doctorado
Al ingreso
Actual

Figura 1. Comparación del grado académico de los profesores normalistas (al ingreso-actual).

En cuanto a la licenciatura estudiada por los participantes, fue posible recuperar la información correspondiente de 89 de ellos, pues 11 no dieron los datos completos y fueron clasificados como valores perdidos. En la tabla 2 se presenta la síntesis de los datos recuperados: programa de licenciatura, año de egreso y tipo de institución donde se cursó el programa.

Con relación al programa de licenciatura estudiado por los participantes, más del 70 % estudió un programa relacionado con el ámbito educativo, siendo la LEPRIM el programa más estudiado. La mayoría del resto de los participantes estudió programas del área de ciencias sociales y administrativas; sin embargo, resaltan participantes egresados de programas más distantes al área educativa como ingenierías, tecnología y dental.

Respecto al año de egreso, un 30 % de los participantes egresó en el período de 1996-2000 del programa de licenciatura. En los años posteriores a dicho período egresó un 48 % más de los participantes. Las instituciones donde los participantes cursaron su licenciatura se clasificaron en IES (58 %) y EN (42 %), además se encontró que el 90 % de los participantes egresaron de una institución del sector público.

Tabla 2. Formación inicial (licenciatura) de los participantes.

Programa de licenciatura cursado

LEPRIM

Licenciatura en Educación Preescolar

Licenciatura en Actividad Física y Deportes / Educación Física

Licenciatura en Ciencias de la Educación / Pedagogía

Licenciatura en Docencia en Idiomas

Licenciatura en Educación Secundaria (Especialidades: Inglés/Matemáticas/C

Licenciatura en Educación Especial

Licenciatura en Educación Básica

Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas

Licenciatura en Administración de Empresas

Licenciatura Antropología

Licenciatura en Comunicación

Licenciatura en Derecho

Licenciatura en Filosofía

Licenciatura en Psicología / Psicología Educativa

Licenciatura en Historia

Licenciatura en Sistemas Computacionales / Informática / Ingeniería en Com

Cirujano Dentista

Año de egreso de la licenciatura por rangos

1971-1975

1976-1980

1981-1985

1986-1990

1991-1995

1996-2000

2001-2005

2006-2010

2011-2015

2016-2019

Institución de egreso de la licenciatura

EN pública

EN privada

IES pública

IES privada

Los datos relacionados con el programa de maestría estudiado por los docentes se presentan en la tabla 3. De los 107 participantes, 75 reportaron contar con estudios de maestría; sin embargo, se presentan los datos de 65 de ellos, pues el resto no dieron respuestas completas que permitieran su análisis. Los programas de maestría se ubican en tres áreas de conocimiento: en primer lugar, el 92 % de los programas corresponden al área de Educación y Humanidades, seguido por Ciencias Sociales y Administrativas, con un 6 %, y en tercer lugar, un 2 % de los programas son del área de Ingeniería y Tecnología. En este sentido, los tres programas de maestría estudiados por más del 60 % de los participantes son: en educación, pedagogía y formación docente, los tres de corte profesionalizador.

Los participantes estudiaron recientemente el posgrado, pues el 64 % de ellos reportó titularse de la maestría en los dos últimos períodos temporales, es decir, desde 2011 hasta la fecha. Con relación a la institución, en este caso la presencia de las EN disminuyó, ya que un 82 % de los participantes estudió la maestría en alguna IES, en su mayoría públicas. Sin embargo, cabe resaltar el papel de las IES privadas, pues el 33 % de los participantes eligió su oferta educativa para cursar el posgrado.

Tabla 3. Programa de maestría estudiado por los participantes.

Programa de maestría cursado	Porcentaje de res
Maestría en Educación	25 %

Maestría en Pedagogía	22 %
Maestría en Formación Docente	14 %
Maestría en Educación Especial	6 %
Maestría en Docencia	6 %
Maestría en Ciencias Educativas	5 %
Maestría en Investigación Educativa	3 %
Maestría en Pedagogía Crítica y Educación Popular	3 %
Maestría en Psicopedagogía	2 %
Maestría en Educación Básica	
Maestría en Dirección y Supervisión Escolar	2 %

Maestría en Didáctica de las Matemáticas	2 %
Maestría en Educación Ambiental	2 %
Maestría en Psicología	3 %
Maestría en Derecho Constitucional	2 %
Maestría en Estudios y Proyectos Sociales	2 %
Maestría en Ciencias Computacionales	2 %

Año de egreso de la maestría por rangos

1986-1990	2 %
1991-1995	3 %

1996-2000	6 %
2001-2005	12 %
2006-2010	12 %
2011-2015	38 %
2016-2019	26 %
Institución de egreso de la maestría	
EN pública	18 %
IES pública	49 %
IES privada	33 %

Solo cinco de los participantes reportaron contar con estudios de doctorado, todos provenientes de IES privadas y cursados en los últimos 10 años (tabla 4). Los tres programas reportados por los participantes se enfocan en el área educativa, en diferentes temáticas específicas.

Tabla 4. Programa de doctorado cursado por los participantes.

	Porcentaje
Programa de doctorado cursado	
Doctorado en Educación	60 %
Doctorado en Gerencia y Política Educativa	20 %
Doctorado en Investigación Educativa para la Intervención	20 %
Año de egreso del doctorado por rangos	

2011-2015	60 %
2016-2019	40 %

Institución de egreso del doctorado

IES privada	100 %

Características laborales

Con la intención de contar con un perfil más completo de los participantes del estudio se indagó acerca de sus características laborales, específicamente el tipo de contratación y el tiempo de dedicación laboral en la EN (tabla 5). De los profesores de LEPRIM participantes, el 86 % cuenta con una base laboral, lo que significa que tienen un contrato laboral definitivo y cuentan con prestaciones bajo los términos de ley, como seguridad social, vacaciones pagadas y bonos económicos de distintos tipos.

El tiempo de dedicación de las actividades docentes en las EN se clasifica en cuatro rubros: 1) tiempo completo, que representa una dedicación de 40 horas semanales en actividades diversificadas (docencia, gestión, tutoría, investigación y difusión); 2) ¾ de tiempo, es decir, 30 horas semanales de actividades docentes; 3) ½ tiempo, que representan 20 horas de docencia; 4) por horas, que puede ir desde dos horas semanales hasta 40, dedicadas exclusivamente a la docencia, según los lineamientos oficiales.

Tabla 5. Tipo de contratación y tiempo de dedicación de los participantes.

	Porcentaje de respuesta
Tipo de contratación	
Base	86 %

Interinato	14 %
Tiempo de dedicación laboral en la EN	
PTC	44 %
¾ de tiempo	9 %
½ tiempo	20 %
Por horas	27 %

Los profesores por horas perciben una remuneración salarial mucho menor a la que se obtiene en los otros tres rubros, aunque se trabaje la misma cantidad de horas en la institución. Los participantes de este estudio se ubicaron en los extremos de la clasificación anterior: el 44 % son PTC y el 27 % profesores por horas.

4.2. Opiniones de los participantes

El cuestionario del OBPID es extenso y abarca diversas dimensiones de la profesión del docente normalista, sus características y diferentes cuestiones de interés relacionadas. En este estudio se decidió retomar dos aspectos específicos: las necesidades de formación sentidas y la satisfacción laboral expresada por los participantes.

Necesidades de formación sentidas

En la tabla 6 se presentan las 11 necesidades de formación sentidas por los participantes, en el orden en que fueron valoradas por ellos. Resaltan las tres necesidades de formación ubicadas en los primeros lugares: investigación educativa (

-

X

= 3.21, DE = 1.01), integración de las TIC a la docencia (

-

X

= 3.03, DE = 1.14) y atención a la diversidad (

-

X

= 2.86, DE = 1.05). Por el contrario, en el último lugar resultó la percepción de requerir algún tipo de formación para la relación profesor/a-estudiante (

-

X

= 2.17, DE = 1.19). Como puede verse, la diferencia numérica fue considerable entre la necesidad ubicada en el primer lugar y en el último, al tener en cuenta que el rango del puntaje fue entre 0 y 4.

Tabla 6. Orden de prioridad de las necesidades de formación de los participantes.

Investigación educativa

Integración de las TIC a la docencia

Atención a la diversidad

Evaluación de los aprendizajes

Metodología docente

Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)

Gestión del aula

Planificación de la docencia

Habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, e

Habilidades interpersonales (empatía, comunicación, colaboración, etc.)

Relación profesor/a-estudiante

Satisfacción laboral

Se recuperaron los reactivos del cuestionario relacionados con la satisfacción laboral de los participantes en diferentes ámbitos en sus EN. Los dos aspectos valorados con mayor satisfacción de los participantes se relacionan con los alumnos; es decir, los docentes se encuentran muy satisfechos de su relación con los estudiantes (

X

= 3.50, DE = 0.65) y del promedio de alumnos que atiende en sus grupos (

X

= 2.99, DE = 0.87). En el extremo contrario, los participantes respondieron no estar satisfechos con las oportunidades para realizar investigación (

X

= 2.09, DE = 1.20) y con la promoción laboral (

X

= 2.04, DE = 1.32).

Tabla 7. Satisfacción laboral de los participantes (de más a menos).

	Media	Desvi
Relación con los estudiantes	3,50	0,65
Promedio de alumnos que atiende	2,99	0,87
Relación con los compañeros	2,87	0,98
Autonomía profesional	2,72	1,11
Carga docente (número de horas frente a grupo)	2,72	1,08
Salario	2,54	1,18
Reconocimiento profesional	2,47	1,14
Carga laboral (atención a diversas funciones)	2,38	1,08
Clima organizativo	2,36	1,16

Innovación docente	2,32	1,07
Formación permanente del profesorado	2,28	1,08
Incentivos	2,26	1,22
Oportunidades para realizar investigación	2,09	1,20
Promoción laboral	2,04	1,32

4.3. Necesidades de formación y satisfacción laboral de acuerdo con la formación inicial de los académicos participantes

Se conformaron dos grupos de acuerdo con la institución donde los participantes estudiaron la licenciatura: normalistas (64 %) y no normalistas (36 %). En la tabla 8 se presenta la distribución encontrada en las variables «género» y «último grado de estudios».

En cuanto al género, la tendencia es similar en ambos grupos y en la población total del estudio, donde se muestra la presencia mayor de participantes femeninas. Con relación al nivel de estudios, el porcentaje mayor se ubica en ambos grupos en la maestría; sin embargo, al compararlos, la proporción es superior en el grupo de profesores no normalistas. En esta revisión, destaca el participante ubicado en el nivel de bachillerato como último grado de estudio, quien reportó ser pasante de un programa de licenciatura universitario.

Otros dos datos destacaron al comparar ambos grupos. En primer lugar, todos los docentes que reportaron contar con alguna especialidad pertenecen al grupo de los normalistas; en segundo lugar, el porcentaje de participantes con doctorado es el doble en este grupo frente a los no normalistas.

Tabla 8. Comparación entre los docentes formadores por sus estudios de licenciatura.

Variable	Porcentaje de respuesta

Normalistas Total = 68	No normalistas Total = 39	
Género		
Hombres	41 %	38 %
Mujeres	59 %	62 %
Último grado de estudios		
Bachillerato	–	3 %
Licenciatura	29 %	20 %
Especialidad	9 %	–
Maestría	56 %	74 %
Doctorado	6 %	3 %

En la tabla 9 se incluye la comparación entre ambos grupos en los indicadores referidos a las necesidades de formación sentidas y la satisfacción laboral de los participantes. En el primer rubro, el único indicador donde se encontró diferencia estadísticamente significativa fue la investigación educativa, con un resultado mayor para el grupo de normalistas, es decir, para los profesores de formación normalista representa una necesidad formativa mayor. Sin embargo, en ambos grupos, al igual que en la población general, este indicador fue el que obtuvo un puntaje mayor frente a todas las opciones presentadas para valorar sus necesidades de formación.

En el rubro correspondiente a la satisfacción laboral se encontraron tres variables con diferencia estadísticamente significativa. La primera variable fue el «reconocimiento profesional», donde el grupo de normalistas presentó un puntaje promedio de 2.66 (DE = 0.99), resultado mayor al grupo de no normalistas (

X

= 2.13, DE = 1.30). La segunda variable identificada con diferencia fue la referida a los «incentivos», con un resultado mayor también para el grupo de normalistas ($t = –2.39$, $p < 0.05$). «Autonomía profesional» fue la tercera variable identificada en donde los profesores con una formación normalista tuvieron un puntaje mayor (

X

= 2.91, DE = 0.96). Además, como puede verse en la tabla 9, en todas las variables se halló una mayor satisfacción en el grupo de profesores con formación normalista.

Tabla 9. Comparación entre los docentes formadores por sus estudios de licenciatura.

- Variable
- Media
- Necesidades de formación
- Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)
- Planificación de la docencia
- Metodología docente
- Evaluación de los aprendizajes
- Relación profesor/a-estudiante
- Gestión del aula

Integración de las TIC a la docencia

Atención a la diversidad

Habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, e

Habilidades interpersonales (empatía, comunicación, colaboración, etc.)

Investigación educativa

Satisfacción laboral

Salario

Reconocimiento profesional

Incentivos

Promoción

Carga docente (número de horas frente a grupo)

Carga laboral (atención a diversas funciones)

Innovación docente

Promedio de alumnos que atiende

Formación permanente del profesorado

Relación con los estudiantes

Relación con los compañeros

Clima organizativo

Oportunidades para realizar investigación

Autonomía profesional

Nota: * para significancia p < 0,05.

5. Discusión y conclusiones

En esta última sección del capítulo se discuten los principales hallazgos identificados en la sección de resultados a la luz de la literatura reciente. La intención es contrastar los resultados del estudio realizado con los encontrados en otras investigaciones para llegar a las conclusiones correspondientes.

5.1. Discusión de los resultados del estudio

Los resultados obtenidos en cuanto a edad y género de los participantes coinciden con los reportados por Negrete y Rodríguez (2013). A partir de la edad promedio de los profesores, se coincide en la recomendación de las autoras para «que las instituciones empiecen a formular políticas para la inclusión de gente joven» (p. 23), ya que en su mayoría los profesores normalistas se ubican en la cuarta o quinta década de su vida. La distribución del género en la población participante en este estudio es consistente con la ya conocida feminización de la profesión docente. Negrete y Rodríguez (2013) sostienen que esta característica del magisterio normalista puede explicarse en función de la cantidad de mujeres que se forman como profesoras y que, en el avance de su trayectoria profesional, incursionan en la formación de nuevos docentes. Esta situación se corrobora en el análisis de las características académicas de los participantes.

Discusión de los resultados relacionados con las características académicas

En cuanto al grado académico de los participantes, como se mostró en los resultados, es evidente la actualización de los profesores, pues se identificó un avance en los grados académicos al comparar su condición al ingreso a la EN y en la actualidad. Dicho avance es mayor que la tendencia nacional, donde el 31 % tiene grado de maestría y el 4 % de doctorado (Edel-Navarro et al., 2018), mientras que en este estudio resultó del 63 % y del 5 %, respectivamente.

Sin embargo, esta actualización resulta insuficiente, pues aún se registra personal sin estudios de licenciatura y la cantidad de profesores con doctorado es baja. Cabe señalar que, a pesar de que la política educativa no especifica la necesidad de contar con estudios de posgrado para laborar como docente en una EN, el discurso político lo recomienda insistentemente (Minero, 2019). En este sentido, la autoridad educativa promueve que los profesores normalistas realicen estudios de posgrado en IES nacionales e internacionales, pero son pocos los mecanismos de cooperación institucional establecidos para lograrlo (Santos y Capriles, 2019).

Por lo tanto, es posible inferir que aquellos profesores que han logrado avanzar en la obtención de grados académicos superiores lo han hecho debido a la preocupación personal por su superación profesional, al mostrar interés y continuar con su formación académica (Negrete y Rodríguez, 2013). Cano y Hoyos (2014) afirman que:

No solo debe verse a la profesionalización como una obligación o una imposición que surge desde alguna política, programa o institución, sino como una estrategia de superación profesional. (p. 354)

En este capítulo se presentaron los programas educativos estudiados por los participantes a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Vera (2011) reconoce como una fortaleza la homogeneidad en la formación de los profesores normalistas, pues considera que es una condición que facilita su integración como colectivo. Sin embargo, en el caso de este estudio no se considera que la población analizada sea totalmente homogénea, pues a pesar de encontrar que un 70 % de los profesores estudiaron una licenciatura relacionada con el área educativa, es posible distinguir más de 10 especialidades distintas. Lo anterior no se considera una debilidad o un impedimento para la integración del colectivo docente, al contrario, se sostiene que dicha diversidad es congruente con las distintas unidades de aprendizaje que integran el plan de estudios de la LEPRIM.

Además, se distinguieron algunos participantes que estudiaron licenciaturas alejadas del ámbito educativo y sin relación aparente con la formación de profesores. Si bien se presentaron en un porcentaje reducido (4 %), esta situación da muestra de la debilidad en los procesos de ingreso laboral en las EN que, en algunas ocasiones, se dan «sin una revisión previa de los perfiles adecuados para cubrir los espacios curriculares de los planes y programas de estudio» (Edel-Navarro et al., 2018, p. 86).

Del total de participantes, un 63 % reportó contar con título de maestría. Destacó que únicamente el 18 % estudiaron la maestría en una EN pública, lo que coincide con la tendencia nacional (SEP, 2019), así como con los resultados obtenidos por Negrete y Rodríguez (2013) al estudiar a la comunidad de docentes normalistas de la Ciudad de México, pues alrededor del 50 % de los

docentes reportaron estudiar el posgrado en una IES pública y el 30 % en una institución privada. Cabe destacar la manera como se revierte la proporción en cuanto a la institución de egreso entre licenciatura y posgrado, de EN públicas a IES públicas y privadas respectivamente. Esta situación invita a reflexionar acerca de la oferta de programas de posgrado en las EN, así como la calidad de los programas cursados por los profesores y sus características. En este estudio solamente se recuperó el nombre de los programas y, al respecto, es posible agregar que, a excepción de dos casos (Maestría en Derecho Constitucional y en Ciencias Computacionales), todos los programas estudiados por los profesores se relacionan directamente con el área educativa.

En el mismo sentido, todos los profesores normalistas que estudiaron un programa de doctorado lo hicieron en instituciones privadas. Como se mencionó, solamente un 5 % de los participantes cuentan con estudios doctorales, cantidad que se considera muy reducida para la planta docente en el nivel de educación superior. Sin embargo, es posible que las debilidades de la política educativa con injerencia en las EN haya influido en esta reducida cantidad, ya que «en ocasiones no cuentan con la infraestructura y condiciones humanas y materiales para albergar a estos docentes con grados académicos de doctores con intenciones puramente académicas» (Minero, 2019, p. 3). Por lo tanto, los profesores normalistas no ven la necesidad de estudiar ese nivel académico, o bien, académicos que ya cuentan con doctorado (mayor habilitación académica) no son contratados en las EN, entre otras razones, por los mecanismos de ingreso, promoción y estímulos que no han sufrido cambios sustantivos en el estado desde hace varias décadas, a pesar de que en algunas entidades federativas ya han iniciado la revisión, actualización y publicación de nuevas normas al respecto.

Discusión de los resultados relacionados con las características laborales

Muy pocos de los profesores normalistas participantes en este estudio laboran bajo la calidad de interinos, esta condición representa inseguridad al no tener la certeza que ofrece una base en la EN. Además, la existencia de interinos permite inferir una posible rotación de personal. Cabe señalar que en Baja California no se cuenta con un reglamento unificado en las EN para el ingreso en ellas del personal docente, por lo que se desconoce la manera oficial en que un docente interino pueda acceder a una base laboral.

En relación con el tiempo de dedicación es importante enfatizar que las políticas educativas se enfocan casi de manera exclusiva a los PTC, es decir, en el caso estudiado, al 44 % de los profesores normalistas, quienes no necesariamente cumplen con las características establecidas en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para dicha categoría laboral como contar con posgrado y realizar actividades académicas diversificadas: «docencia, tutoría de estudiantes y la generación o aplicación innovadora del conocimiento» (DOF, 2019c, p. 19). En este sentido, la cantidad de profesores en condiciones óptimas para participar en programas de desarrollo académico promovidos por instancias federales es reducida en Baja California. Esta situación también se presenta a nivel nacional y, debido a las condiciones laborales y administrativas de las EN, son muy pocos los profesores normalistas inscritos en este tipo de programas (Ortega y Hernández, 2016; Edel-Navarro et al., 2018).

En consecuencia, se puede afirmar que en las EN mexicanas «la carrera académica no depende de las actividades de investigación, ni del cumplimiento con el perfil PROMEP o de la membresía del SNI» (Edel-Navarro et al., 2018, p. 84). Lo anterior es debido a que el ascenso laboral de los profesores normalistas a las plazas de PTC en Baja California no se relaciona con este tipo de aspectos, sino tradicionalmente, con la antigüedad como el criterio de mayor ponderación y aceptación entre los sindicatos, autoridades y miembros de la comunidad normalista.

Discusión de los resultados relacionados con las necesidades de formación sentidas

La profesionalización de los académicos normalistas es un elemento fundamental, debido al impacto positivo que se espera en su labor cotidiana. Se busca que las oportunidades de profesionalización les permitan aprender de manera permanente y autónoma, para brindar una formación integral a los futuros profesores de educación básica, como señalan Santos y Capriles (2019). Estos autores sostienen que, ante la falta de un perfil homogéneo de los profesores normalistas y de estrategias específicas para su profesionalización por parte de la autoridad educativa nacional, cada EN implementa las estrategias de formación particulares que se consideren pertinentes. Ante este escenario, se identificaron las necesidades de formación sentidas por los participantes en el estudio, las cuales se presentaron en la sección de resultados.

La profesionalización de los docentes de las EN tradicionalmente ha hecho «énfasis en el fortalecimiento de la práctica docente y el seguimiento a los procesos de inserción laboral de los estudiantes en escuelas de educación básica» (Edel-Navarro et al., 2018, p. 77). Por su parte, Santos y Capriles (2019) mencionan el dominio de elementos didácticos y pedagógicos para la especialización en la materia de enseñanza como las áreas en las que se enfoca la profesionalización de manera general. Mientras que en el caso estudiado por Cano y Hoyos (2014) se identificó que las necesidades mayores de los profesores se concentran en temas relacionados con reformas curriculares y el manejo del enfoque por competencias. Sin embargo, en los resultados de este estudio se identificó que, de acuerdo con la opinión de los formadores de formadores, esas necesidades no son las principales.

En este estudio, se encontró que la necesidad de formación principal para los participantes es la investigación educativa. Se puede inferir que este resultado es debido a las exigencias establecidas a las EN al formar parte del nivel de educación superior y las actividades sustantivas asignadas a los PTC, para las que requiere formación específica en investigación (Cano y Hoyos, 2014). Por el contrario, la menor necesidad que se presentó fue la de estudiar aspectos para mejorar la relación entre profesores y estudiantes.

Discusión de los resultados relacionados con la satisfacción laboral

Se encontró que los profesores, en general, están satisfechos con su trabajo en la EN. Sin embargo, tal como se explicó en la sección de resultados, se presentaron diferencias entre los indicadores evaluados en este rubro. Los aspectos mejor valorados por los participantes se concentran en aquellos referidos a las relaciones interpersonales, tanto con compañeros como con alumnos. Este resultado coincide con los obtenidos por otros estudios donde se afirma que la dimensión afectiva es una fortaleza de la tradición normalista (Navia, 2019). También coincide con lo expresado por los participantes al valorar la relación entre profesor y estudiante como la menor necesidad de formación sentida.

Los indicadores evaluados con un puntaje menor se concentran en aspectos organizativos y administrativos. Las autoridades educativas federales reconocen «la creciente precariedad laboral que tienen sus docentes con respecto a las condiciones salariales, laborales y prestaciones que se les ofrecen» (SEP, 2019,

p. 20). En el caso estudiado el salario no resultó mal evaluado, pero los profesores normalistas se mostraron menos satisfechos en cuanto a la obtención de incentivos y la promoción laboral. Este resultado se vincula con el alto porcentaje de profesores contratados por horas y con la poca claridad en las formas de ascenso laboral, pues, como ya se mencionó, no hay una relación directa con el desempeño laboral o con el grado académico.

Un resultado relevante de destacar es la baja satisfacción manifestada por los profesores normalistas en cuanto a las oportunidades para realizar investigación que se presentan en su respectiva EN. Anteriormente, se sostenía que «los espacios de confort que ofrece la docencia hacen menos probable incursionar en la investigación colegiada» (Vera, 2011, p. 84). Al parecer, esta situación ha cambiado y ahora los docentes normalistas aspiran a tener la oportunidad de realizar investigación, tal como se espera de cualquier IES. Este resultado coincidió con la principal necesidad de formación sentida por los participantes: investigación educativa.

Discusión de los resultados de acuerdo con la formación inicial de los académicos participantes

La distribución de los participantes en este estudio, de acuerdo con su formación inicial, es similar a la encontrada en la investigación de Negrete y Rodríguez (2013), donde poco más de la mitad de los profesores son egresados de las EN. Esta distribución refleja una probable situación endogámica en las EN, pues:

El hecho de que casi la mitad de los académicos contratados por las instituciones del sistema de normales provenga de las propias escuelas que conforman dicho sistema, permite afirmar que, en este, como en otros sectores de la educación superior, el fenómeno del auto-reclutamiento es bastante pronunciado. (Negrete y Rodríguez, 2013, p. 38)

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de regular el ingreso laboral a las EN a través de la determinación de requisitos académicos específicos en función de

las actividades sustantivas que deben llevarse a cabo en este tipo de instituciones. Es decir, el contar con una formación normalista no debe ser el requisito primordial para laborar en una EN.

Acerca de la profesionalización de los profesores normalistas, en ambos grupos se expresó como necesidad de formación mayor la investigación educativa. Como ya se mencionó, no se cuenta con un perfil explícito para la profesionalización del personal normalista, por lo que cada EN define las áreas de necesidad (Santos y Capriles, 2019). En consecuencia, también sería conveniente el diseño de una política estatal para promover una oferta formativa con temáticas orientadas hacia la investigación educativa, para atender la solicitud de quienes recibirán dicha formación.

En el ámbito de la satisfacción laboral, además de las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron, resultó interesante que los promedios del puntaje otorgado por los profesores con formación no normalista fueron menores en todos los indicadores. Por lo tanto, es posible afirmar que este grupo de profesores está menos satisfecho de sus condiciones laborales. Lo anterior podría deberse a distintos factores, por ejemplo, que en su formación universitaria tuvieron oportunidad de conocer las características de otro tipo de IES que no se asemejan a las que viven en su espacio laboral actual.

5.2. Conclusiones generales

Como se presentó en este capítulo, las EN tienen una serie de debilidades que las colocan en una posición de desventaja frente al resto de instituciones del nivel educativo superior en México (SEP, 2019). Esta situación pone en riesgo la formación de los futuros docentes de educación básica y, por ende, la formación de las nuevas generaciones de mexicanos. En este contexto conocer las características de los profesores normalistas permite un acercamiento tangible al perfil del personal docente de las EN. Esta información es de utilidad para las autoridades educativas en los diferentes niveles (institucional, estatal y federal), pues a partir de los datos recuperados pueden generar distintos programas enfocados a la mejora de las EN.

Como se mencionó, existe una diversidad de términos para reconocer a los profesores normalistas que en la mayoría de las ocasiones los aleja de la función académica con la que se reconoce a los profesores universitarios. Minero (2019) destaca que es común que la sociedad no los identifique como docentes de educación superior al ubicarlos en un espacio específico para la formación de maestros. En consecuencia, es relevante que las autoridades educativas los reconozcan como académicos e implementen acciones enfocadas a la realización de las actividades sustantivas para la educación superior en las EN y su difusión, de manera que la concepción social de estas instituciones se asemeje a la noción universitaria.

Otro aspecto que debe ser considerado se enfoca al nivel de estudios de los profesores normalistas. Con todo, como se explicó en este capítulo, es notoria una tendencia en ascenso al analizar el grado académico de los participantes, aún se presentan casos con un nivel educativo igual o menor al programa educativo en el que imparten clase. Esta limitación debe ser atendida en los profesores que ya trabajan en la EN y en los que aspiran a ingresar a laborar en la institución. Lo anterior se debe a que:

El nivel de formación académica de los profesores sí es un factor determinante para la percepción de eficacia y autoconfianza al enseñar. Si los profesores cuentan con un nivel de formación adecuado se desenvuelven con mayor autoeficacia y de esta forma contribuyen a una adquisición mayor y mejor de competencias docentes. (Muñiz y Hernández, 2019, p. 5)

En cuanto a las formas de contratación es primordial el establecimiento de un reglamento generalizado que permita el ingreso y la promoción del personal docente de las EN a través de procesos transparentes basados en el reconocimiento del desempeño profesional y el mérito académico.

Es importante señalar que no se propone como escenario ideal para las EN que todos los docentes cuenten con plazas de PTC, pues es primordial que parte de la planta docente sostenga el vínculo laboral con la Educación Primaria, quienes podrían ser profesores normalistas de medio tiempo o por horas. De esta manera se contaría con PTC enfocados a la realización de las actividades diversificadas establecidas para la educación superior y profesores especializados en la Educación Primaria, quienes apoyarían la formación didáctica de los estudiantes normalistas por su experiencia directa y actualizada en las aulas de educación básica.

Asimismo, se reconoce la necesidad de fomentar la profesionalización permanente de los docentes normalistas, de forma específica en las áreas que se identificaron como mayor necesidad. En este sentido, Santos y Capriles mencionan que las actividades enfocadas a la profesionalización deben combinar «el ejercicio docente, las tareas de investigación y la participación en cuerpos académicos» (Santos y Capriles, 2019, p. 9). Dicha combinación se considera acorde a las necesidades sentidas por los participantes de este estudio y puede plasmarse en una propuesta formativa concreta para los profesores de Baja California.

Se considera que este estudio estatal proporciona suficiente orientación sobre las condiciones de los académicos normalistas e, indirectamente, también sobre sus condiciones de trabajo. Esta primera aproximación es relevante para los tomadores de decisiones tanto en el ámbito estatal como en el federal, ya que los académicos normalistas tienen la enorme responsabilidad de formar a los nuevos profesores mexicanos. De ahí la importancia de tomarlos en cuenta como uno de

los pilares para la mejora de la educación en México.

6. Referencias bibliográficas

Arredondo, M. (2007). Formando de formadores. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(33), 473-486. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200473.

Cano, J. y Hoyos, G. (2014). La profesionalización como política institucional y como estrategia de superación profesional de los docentes de las escuelas normales. Revista Ra Ximhai, 10(5), 353-371. https://www.researchgate.net/publication/333153697_La_profesionalizacion_con

Cordero, G. (2014). El Normalismo hoy. Espíritu Científico en Acción, 10(19), 52-61.

— (2019). Tres preguntas centrales para la investigación educativa en las escuelas normales. Revista ISCEEM, 14(28), 89-95. https://issuu.com/isceem/docs/revista_isceem_no_28.

Diario Oficial de la Federación (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984.

— (2019a). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

— (2019b). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019.

— (2019c). Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020.

http://prodep.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/regop/Reglas_

Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vires, W. (2018). El PRODEP de las escuelas mexicanas: efectos y prospectiva. Revista de Educación Superior, 47(187), 1-9. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000300071&script=sci_abstract.

Gil Antón, M. (coord.) y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). Los rasgos de la diversidad. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Mijangos, J. C. y Canto, P. (2007). Un estudio sobre los docentes de escuelas normales de Educación Primaria. Barcelona: Pomares.

Minero, M. (2019). Constitución identitaria de doctores formadores de docentes ante la política de las escuelas normales. En: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0856.pdf.

Muñiz, M. y Hernández, T. (2019). El perfil Académico del formador de docentes en contraste con el impacto en los resultados que obtienen los egresados de las escuelas normales en el concurso de oposición de ingreso al servicio profesional docente. En: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2426.pdf.

Navia, C. (2019). Ser un buen formador de docentes en una escuela normal. Praxis Sociológica, 24, 169-183.

Negrete, T. J. y Rodríguez, M. T. (2013). Perfil de la profesión académica en la educación normal del Distrito Federal. UPN.

Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La Conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejorar en la formación docente. Revista Ra Ximhai, 12(6), 295-303. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf.

Santos, R. y Capriles, C. (2019). La profesionalización docente como estrategia de mejora educativa en las escuelas normales (un estudio interpretativo). En: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2826.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2015). Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales.

— (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo educativo nacional. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf.

Sistema de Información Básica de la Educación Normal (2018). Estadísticas del ciclo escolar 2018-2019. http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes.

Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Reencuentro, 62, 82-87. https://www.researchgate.net/publication/237033184_Reconfiguracion_de_la_pro

5

Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)

ROMÁN CASTRO MIRANDA

REYNALDO CASTILLO AGUILAR

CELITA ISABEL PINOS RODRÍGUEZ

MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA

1. Introducción

Es una preocupación recurrente de los sistemas educativos saber quién forma al futuro profesorado de Educación Primaria, toda vez que las sociedades del presente, lo considera protagonista de primera importancia, no solo para el logro de sus metas educativas y, en consecuencia, de los aprendizajes escolares, sino como actores del desarrollo y el bienestar de los grupos de población al que pertenecen.

En estas sociedades complejas, cambiantes y retadoras se espera que las escuelas, de la mano de sus colectivos docentes, respondan a las necesidades y expectativas de su estudiantado y de las comunidades en las que estas se ubican. Ante tales demandas educativas, surgen viejas preguntas como: ¿quién los forma?, ¿cómo se forma de manera inicial al profesorado?, ¿qué políticas, estrategias y programas favorecen la actualización permanente y el desarrollo profesional de los y las docentes?, ¿qué nivel de satisfacción tiene el profesorado respecto a sus saberes y a lo que logran, producto de sus prácticas de enseñanza?, ¿qué necesidades de formación continua expresan y por qué? entre otras, las cuales exigen nuevas respuestas basadas no solo en la experiencia construida, sino principalmente en evidencias producto de la investigación educativa.

En este contexto, y en el marco del VIII Seminario del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD), surge el proyecto de investigación titulado «¿Quién forma a los futuros maestros de Primaria? Marco profesional y habilidades del formador de formadores», antes citado, dependiente de la Universitat de Barcelona.

El propósito general de este capítulo es presentar evidencia empírica de la situación del magisterio de las escuelas normales mexicanas, respecto a la satisfacción profesional y las necesidades de formación continua, específicamente de quiénes son responsables de formar al futuro profesorado que atenderá la Educación Primaria en el Estado de Veracruz, México.

Para el logro de dicho propósito, iniciamos con las precisiones conceptuales de satisfacción de profesional y necesidades de formación continua, evidenciando el

posicionamiento teórico desde el cual analizamos la situación del magisterio. En un segundo momento, explicitamos los aspectos de orden metodológico de la investigación realizada. Posteriormente, presentamos los hallazgos en dos momentos: la caracterización de quienes participan y los resultados obtenidos. Y, a manera de cierre, exponemos algunas conclusiones e ideas generales sobre el oficio de los formadores del profesorado de Educación Primaria en las escuelas normales.

2. Precisiones conceptuales: satisfacción profesional y necesidades de formación

El interés por las condiciones de trabajo en el ámbito educativo ha sido tema de investigación, a partir de problemáticas relacionadas con las relaciones humanas y la cultura organizacional, especialmente en las instituciones que imparten educación en todos los niveles educativos.

Por tal motivo, la educación y la figura del profesorado en el desarrollo de las sociedades y la conciencia de que la crisis de la educación, el malestar docente y la satisfacción profesional toman cada vez más relevancia social y académica, siendo motivo de temas emergentes de estudio.

Algunas investigaciones (Brezinka, 2002; Nieto y Suárez, 2007; Aguilera et al., 2010) han estudiado lo relacionado con el constructo «satisfacción laboral y profesional», y han encontrado correlación entre ellos, por lo que no vamos a detenernos en posibles matices ahora. No obstante, citaremos algunas coordenadas teóricas que guían la discusión epistemológica del concepto de satisfacción profesional.

En las últimas tres décadas, se ha estudiado la satisfacción profesional, donde, en palabras de Güell (2014), se define como el resultado de una comparación entre las características del trabajo o de la situación profesional, con las expectativas o necesidades individuales del sujeto. Estos dos tipos de determinantes no son independientes, se interrelacionan e influyen mutuamente.

Asimismo, Zubieta y Susinos (1992) consideran que la satisfacción está en función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral, mientras que la satisfacción laboral está en función del grado en que la característica del puesto de trabajo se ajusta a las normas y deseos del grupo, que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y de su definición de la realidad social.

Estas posturas hacen referencia, por una parte, al mecanismo por el cual

llegamos a sentirnos satisfechos o insatisfechos, es decir, el resultado de la comparación entre las expectativas y la realidad laboral que vivimos. Y, por otra parte, a la medida en que el trabajo cubre las necesidades y se ajusta a los deseos de quien trabaja.

No obstante, coincidimos también con otros autores que mencionan la naturaleza de la satisfacción, donde no solo se atienden aspectos cognitivos, sino también emocionales en esa relación entre la satisfacción profesional-laboral. Es decir, una emoción relacionada con la evaluación que un individuo hace de su actividad laboral y que se traduce en una conducta. Autores como De Pablos et al. (2008) y Anaya y Suárez (2010) sostienen que la satisfacción la conforman tres componentes: el cognitivo (percepción), el afectivo (sentimientos) y el comportamental (actitudes).

En otros estudios, Muñoz (1990) y Dinham y Scott (2000) entienden la satisfacción laboral como un sentimiento de agrado, de bienestar o un estado emocional positivo que experimenta un sujeto por realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa o institución que le resulte atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psicosocioeconómicas acordes con sus expectativas.

En este sentido, se evidencia una serie de factores determinantes para conseguir la satisfacción, a saber: trabajo productivo, ambiente y equipo agradables, visión positiva de la organización y percibir compensaciones personales y salariales acordes con las expectativas.

Reyes (2014) analiza el concepto de satisfacción general y satisfacción por facetas, destacando la multidimensionalidad del constructo que hemos apuntado anteriormente, mientras que Souza y Magalhães (2014) subrayan que ese carácter emocional o afectivo está fundado en la valoración que el sujeto hace de las condiciones de su trabajo, por lo que los demás aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales se dan unidos de manera indisoluble.

En el marco del estudio que hoy se presenta, analizamos la satisfacción profesional y las necesidades de formación como elementos sustantivos para los profesionales de la educación, quienes, en su trayecto por el servicio profesional docente, constantemente se ven en la constante necesidad de buscar nuevas formas para enseñar y ayudar al estudiantado a favorecer condiciones de aprendizaje, con iniciativa y capaces de participar activamente en la sociedad.

Además, con la necesidad de una educación centrada en quien aprende, lo que implica que los y las docentes, se formen de manera permanente para desarrollarse como personas y como profesionales. Por ello, el profesorado debe mantener su capacidad de aprender a aprender al igual que cualquier otro profesional.

Es fundamental que el profesorado defina las necesidades de formación ante su práctica profesional docente, para poder definir qué estilo de enseñanza desea impartir, los valores educativos a fomentar, estableciendo un diálogo social entre los agentes educativos dentro y fuera del aula. Estos aspectos le permitirán reconstruir una metodología ligada al contexto y necesidades educativas, permitiéndole que su actuación atienda las detracciones inherentes a la escuela, los propios cambios sociales y/o políticos, las familias y los procesos personales y sociales del estudiantado.

El constructo «necesidades de formación» puede analizarse desde diferentes ángulos de enunciación, dentro de los cuales encontramos, en primer lugar, la visibilización que hace el propio sujeto (profesorado) de aquellos aspectos de orden teórico y la metodología que requiere para el desarrollo integral de su quehacer cotidiano. Es decir, y como mencionan Camargo Abello et al. (2004), las «necesidades de formación están directamente relacionadas con el saber científico del que proceden las asignaturas y áreas privilegiadas en el currículum escolar» (p. 81).

En segundo lugar, remite a los requerimientos teóricos y metodológicos que, a juicio de las instituciones o los tomadores de decisiones, requieren tanto el sujeto como los colectivos docentes, para favorecer los procesos de aprendizaje de los objetos de estudio establecidos en el currículum (planes y programas de estudio).

En este sentido, dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y, de esta misma forma, se concibe al docente como un profesional capacitado, para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente: la suya como profesor, la de sus pares, desde un externo cercano a su trabajo y a los expertos, a partir de cuatro tipos de fundamentos de necesidades de formación: percibidas, normativas, expresadas, comparadas, como lo expresan Sánchez Robayo et al. (2015).

Estos presupuestos teóricos conducen a valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que el profesorado tiene acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, a formular sus principales necesidades formativas, describirlas y jerarquizarlas. Además, a reconocer las consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional, en un esfuerzo por encontrar los vínculos y disrupciones en la relación formación-práctica.

3. Método

Este es un estudio con enfoque mixto que tuvo como objeto construir una «radiografía» de la situación del profesorado de las diferentes escuelas normales participantes, identificando y explicando las variables: satisfacción profesional y necesidades de formación del profesorado normalista frente a grupo.

El objetivo específico de esta investigación fue contribuir al análisis y la comprensión de la situación de la profesión docente, en cuanto a la satisfacción docente y necesidades de formación del profesorado que forma al magisterio de Educación Primaria del Estado de Veracruz.

La muestra de esta investigación estuvo conformada por maestros y maestras de las escuelas normales. El tipo de muestreo para esta investigación fue por conveniencia, definido desde el punto de vista de Manterola y Otzen (2017) como «una técnica utilizada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas para formar parte de la muestra» (p. 230). En este estudio participaron las cuatro normales públicas del Estado de Veracruz, ubicadas en cuatro municipios: BENV en Xalapa, CREN en Tuxpan, ENJE en Tlacotalpan y CESER en Tantoyuca.

Se utilizó un cuestionario semiabierto propuesto por el OBIPD con la intención de sistematizar, interpretar y homologar los resultados de los equipos participantes. De común acuerdo, los dos equipos de México, el de Veracruz y el de Baja California, realizamos dos tipos de ajustes.

1. Se agregaron datos de contexto a fin de identificar las siguientes variables: «género», «años de servicio en el sistema educativo», «grado máximo de estudios» y «antigüedad en el sistema de educación normal».

2. Se revisó la redacción de algunas preguntas a fin de adecuarlas a la cultura escolar mexicana.

La técnica fue de tipo encuesta, con la participación de 50 profesores, considerando el criterio de inclusión y bajo las siguientes características: que fueran formadores de profesores de Educación Primaria y de escuelas normales públicas de contextos urbanos o semiurbanos.

Tabla 1. Entidad, municipio, número de escuelas participantes y cuestionarios aplicados.

Entidad - Veracruz Municipios	Escuelas participantes	Cuestio
Xalapa	BENV	19
Tuxpan	CREN	6
Tlacotalpan	ENJE	14
Tantoyucan	CESER	11
Total		50

Además del cuestionario, se desarrolló un grupo focal que se conformó por maestras y maestros de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, con la finalidad de enriquecer la evidencia empírica y el análisis de los datos. En él participaron cinco docentes elegidos a partir de las características siguientes: sexo, edad, antigüedad en la institución y perfil profesional. A continuación, se describe el procedimiento de investigación:

• Se gestionó a nivel estatal la autorización para el desarrollo del proyecto y la aplicación del instrumento. A partir de la autorización se coordinó la aplicación con el personal directivo de las escuelas normales.

• El cuestionario se aplicó en línea a participantes de las cuatro escuelas normales y fue respondido a través de sus computadoras oficiales o particulares, o bien mediante sus dispositivos electrónicos como tabletas y teléfonos celulares.

• Se diseñó una estrategia de acompañamiento y de seguimiento para aclarar dudas y asegurar el llenado del instrumento, para ello, el equipo de investigación se hizo cargo de alguna de las instituciones y sus participantes.

• Los resultados obtenidos de manera electrónica fueron procesados por una experta en informática, quien integró una base única del total de ítems. Para el análisis de la base de datos se trabajó con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

• El grupo focal se desarrolló durante una jornada de trabajo en las instalaciones de la BENV, tuvo una duración de 49 minutos. El análisis de los resultados obtenidos se realizó de manera «artesanal» bajo la lógica siguiente: simplificación de la información, categorización de la información y redacción del informe de resultados.

4. Resultados

4.1. Características del profesorado encuestado de las escuelas normales públicas de Veracruz

Participó en esta investigación, el profesorado de la Licenciatura en Educación Primaria de las cuatro normales públicas del estado de Veracruz: el Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, de Tuxpán (CREN), el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural Luis Hidalgo Monroy de Tantoyuca (CESER), la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, de Xalapa (BENV), y la Escuela Normal Juan Enríquez, de Tlacotalpan (ENJE), todas de sostenimiento estatal y federal. El profesorado participante, está ubicado en las instituciones de la manera siguiente (figura 1).

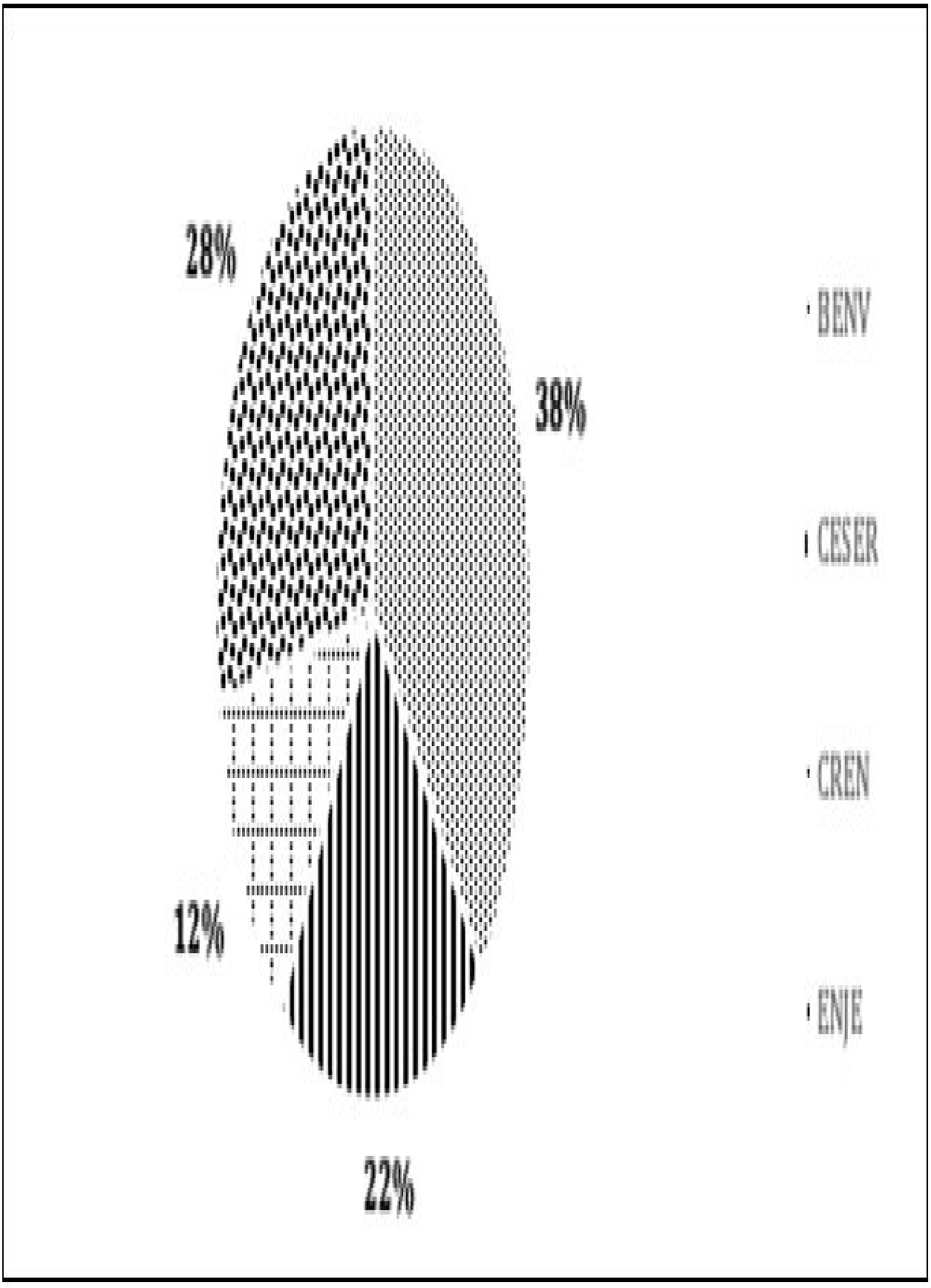
28%
38%
12%
22%
BENV
CESER
CREN
ENJE

Figura 1. Profesorado de las escuelas normales.

En cuanto al género de los profesores encuestados, 21 son hombres y 29 son mujeres, con edades que oscilan entre los 25 y los 51 años o más. Cabe mencionar que, de los 50 docentes participantes, 18 tienen de 0 a 5 años de servicio; seguidos de 9 con una experiencia docente de entre 6 y 10 años de servicio, 9 de entre 11 y 15 años, 5 de 16 a 20 y el resto de quienes participan indican que llevan más de 21 años de servicio docente (tabla 2).

Tabla 2. Sexo, edad y años de experiencia del profesorado encuestado.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
	Femenino	29
Masculino	21	42 %
Edad		

	25 a 30 años	4
31 a 40 años	18	36 %
41 a 50 años	17	34 %
51 años o más años	11	22 %

Años de docente en la normal

	0-5 años	18
6-10 años	9	18 %
11-15 años	9	18 %
16-20 años	5	10 %
21-30 años	9	18 %

Por su relevancia, resulta importante señalar que el aspecto relacionado con la experiencia docente evidencia que un 54 % del profesorado tiene 10 o menos años de servicio, es decir, más de la mitad de la población son noveles en el servicio docente; tal es el caso de la BENV. Solo un 18 % supera los 20 años de servicio. Llama la atención la especificidad de la ENJE, donde se observa un equilibrio en los años de servicio de su colectivo docente (figura 2).

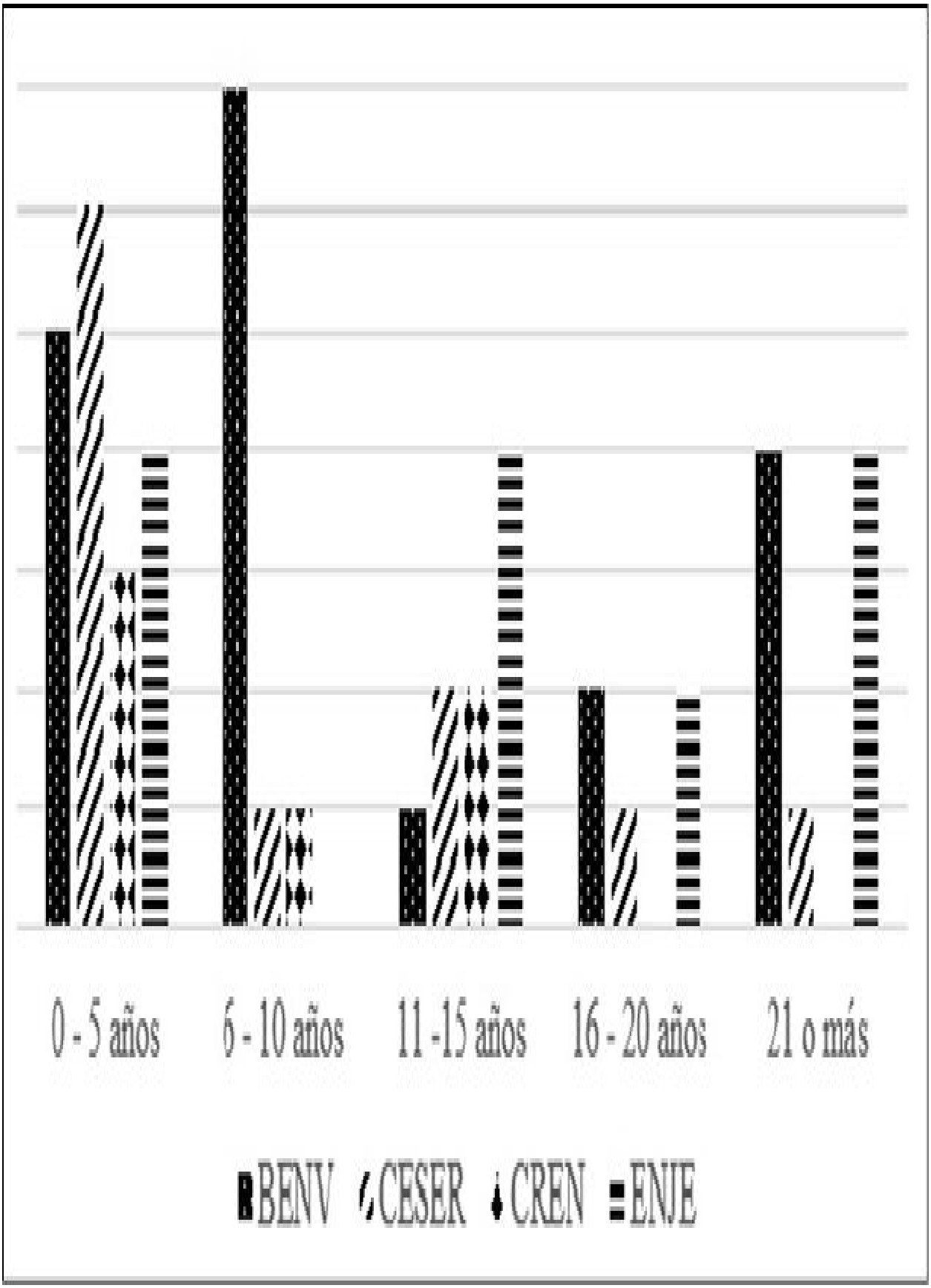
0 - 5 años
6 - 10 años
11 -15 años
16 - 20 años
21 o más
BENV
CESER
CREN
ENJE

Figura 2. Años de experiencia docente en las escuelas normales.

Con relación a su formación profesional, todos los participantes indicaron que cuentan con estudios profesionales, ya sea por haber obtenido el título correspondiente en una escuela normal o en otra institución de educación superior. Asimismo, destaca el hecho de que un porcentaje de ellos cuenta con el grado de Maestría (figura 3).

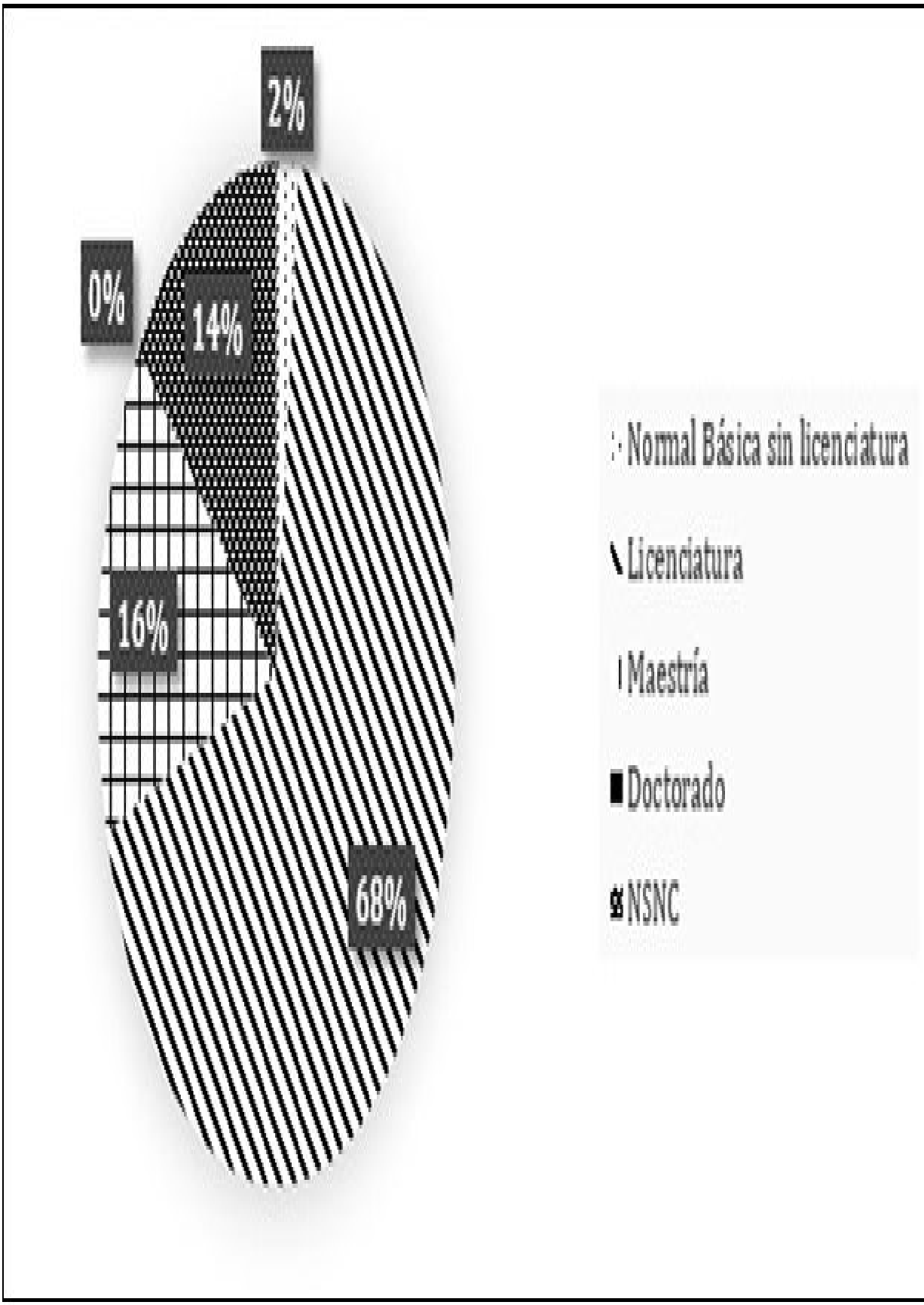
2%
0%
14%
16%
68%
Normal Básica sin licenciatura
Licenciatura
Maestría
Doctorado
NSNC

Figura 3. Grado máximo de estudios.

Por último, otro dato relevante respecto a los participantes es el tipo de contratación. Al respecto, el profesorado contestó que: 8 de ellos tienen un nombramiento por horas, 9 son de ¾ de tiempo, 15 de medio tiempo y 18 de tiempo completo (figura 4).

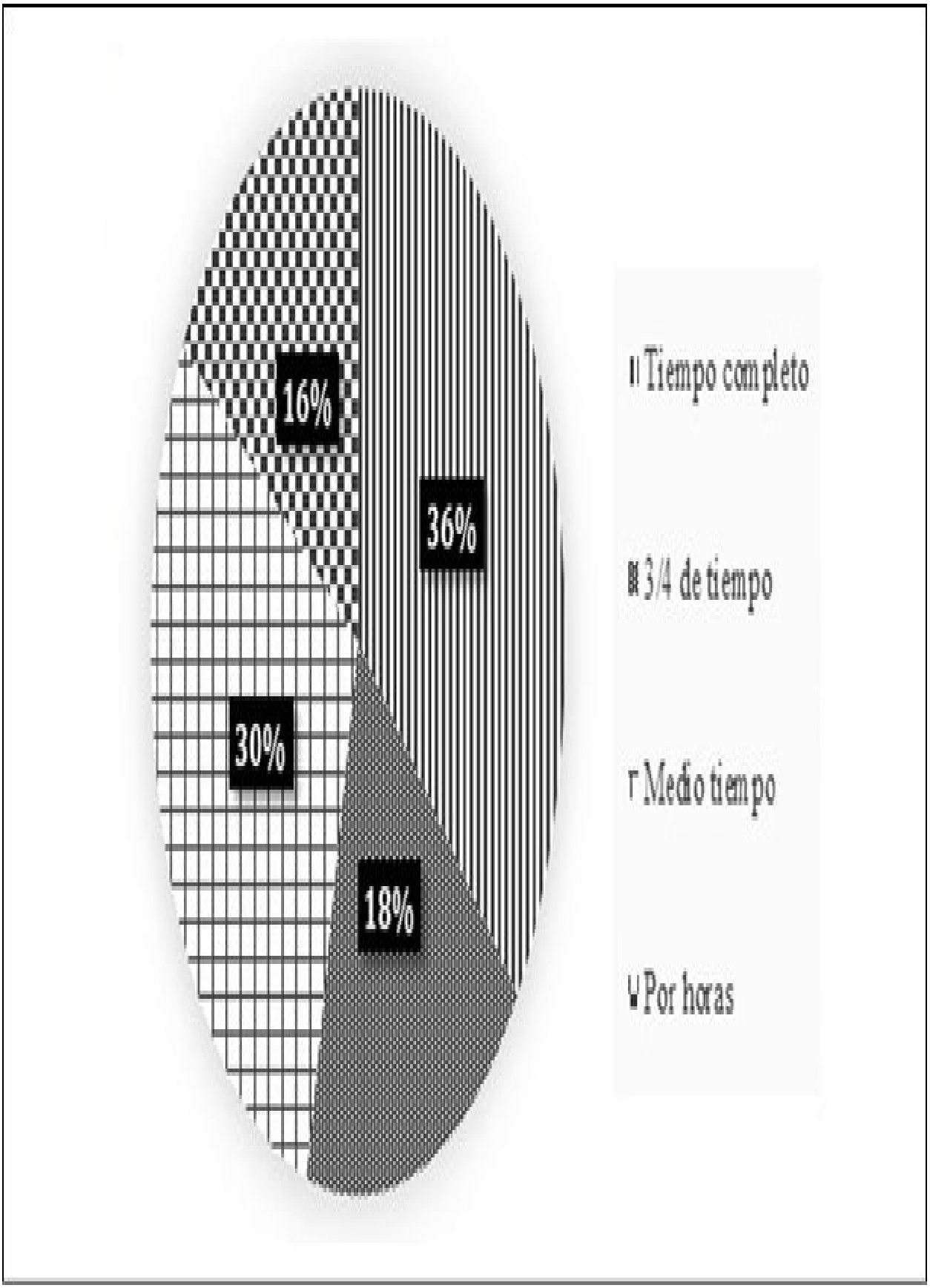
16%
36%
30%
18%
Tiempo completo
3/4 de tiempo
Medio tiempo
Por horas

Figura 4. Tipo de nombramiento.

4.2. La satisfacción del profesorado normalista

El estudio tuvo como objetivo conocer la satisfacción del profesorado normalista en relación con los siguientes aspectos: salario, reconocimiento profesional, incentivos, promoción, carga docente, innovación docente, promedio del alumnado que atiende, formación permanente del profesorado, relación con el estudiantado, relación con los compañeros, clima organizativo, oportunidades para realizar investigación y autonomía profesional. A continuación, se presentan los resultados de la satisfacción en dos bloques. El primero con respecto a las prestaciones económicas y el segundo relacionado con la autonomía profesional, la innovación docente, la investigación educativa y el reconocimiento profesional.

Las prestaciones económicas: salario, incentivos y promoción

La educación que ofrecen las escuelas normales en el país está ubicada en el nivel superior. Esto supondría que los aspectos vinculados con los sueldos y salarios estarían homologados con los de los subsistemas de la educación universitaria y la tecnológica; con todo, cada uno de ellos tiene características propias producto de las políticas y las negociaciones salariales federales y estatales, según sea el caso.

Es importante señalar que ni los salarios ni los incentivos y promociones son establecidos u otorgados por las autoridades de las propias escuelas normales. Son producto de las negociaciones salariales desde el gobierno federal (salarios e incentivos), y las promociones, en la mayoría de los casos, son otorgadas por los sindicatos a los cuales pertenece el profesorado, puesto que de organización a organización cambian los criterios escalafonarios para su otorgamiento.

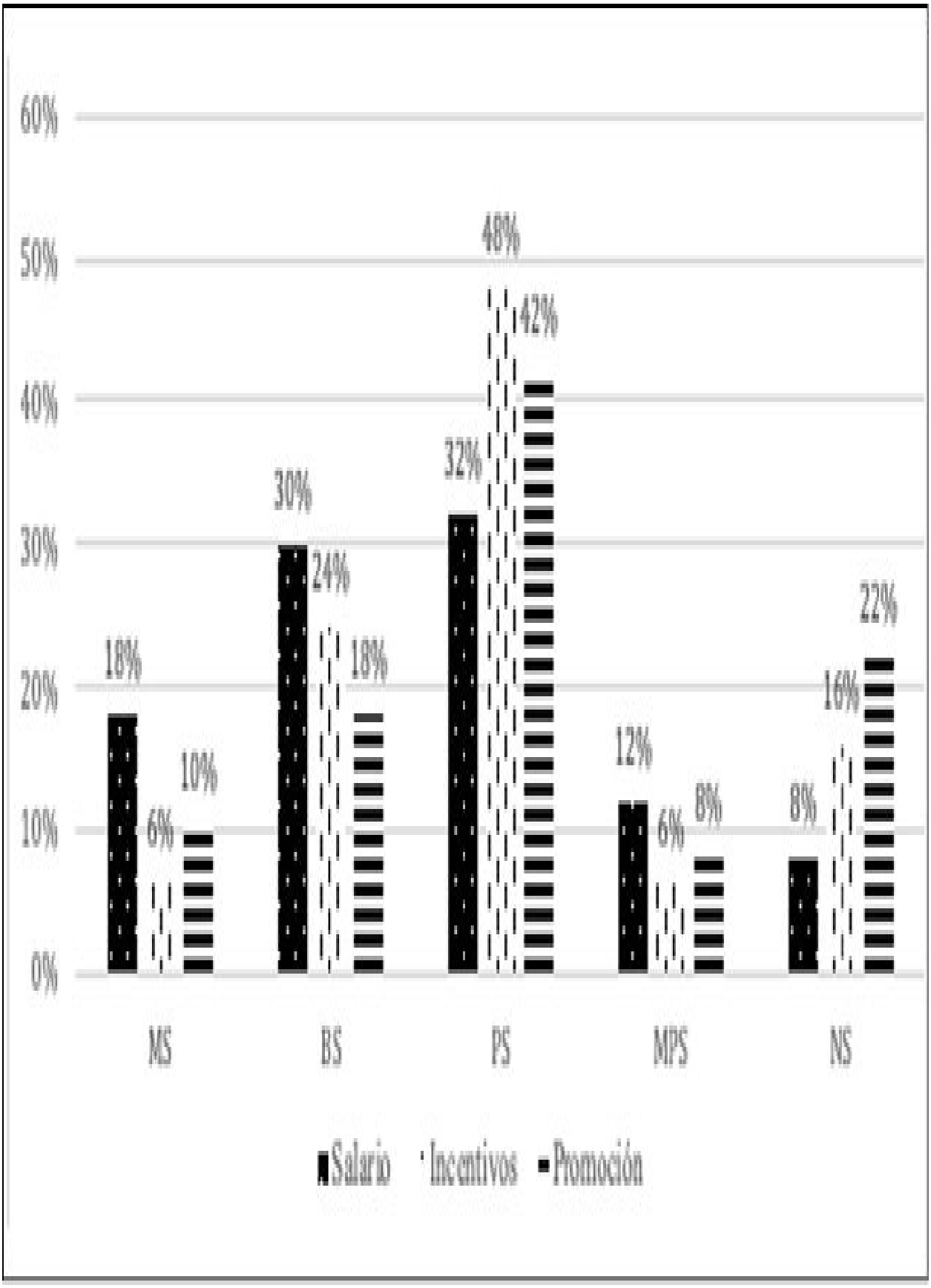
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
18%
6%
10%
30%
24%
18%
32%
48%
42%
12%
6%
8%
8%
16%
22%
MS
BS
PS
MPS
NS
Salario
Incentivos
Promoción

Figura 5. Satisfacción en relación con salarios incentivos y promociones.

En este contexto, en la figura 5 apreciamos que el 52 % del profesorado de las escuelas normales participantes argumenta tener niveles de «muy satisfecho», «bastante satisfecho», «poco satisfecho», «muy poco satisfecho» y «nada satisfecho» en relación con su salario, producto del tipo de nombramiento que ostenta y de las responsabilidades que les implican. Al respecto, observamos:

Yo no (estoy) muy satisfecha, porque después de treinta años, trabajo mucho, me preparo y demás, por el trabajo y el tiempo. (DGF-02)

Sin embargo, en el marco de estos resultados, encontramos casos como el del profesorado joven y de reciente ingreso al servicio, que expresa sentirse satisfecho con sus percepciones económicas:

Yo sí me siento bastante satisfecha con mi salario, probablemente por el momento de mi vida en el que me encuentro, porque tengo unas necesidades muy distintas, quizá a un momento posterior. Sí me siento satisfecha, podría decir muy satisfecha, en relación con el tiempo y lo que hago. (DGF-04)

En relación con los incentivos, un 70 % refiere estar poco, muy poco o nada satisfechos. Hay, por supuesto, quien señala que hay incentivos que vale la pena reconocer, aunque estos no sean generalizables para todo el colectivo docente, como en el caso de las maestras de la BENV.

Como maestra mamá tenemos como incentivos el derecho a las guarderías, la

Primaria y la Secundaria, y que te permitan tus horarios participar en la actividades académicas, artísticas y culturales de tus hijos, por lo cual estoy muy satisfecha, en este sentido. (DGF-02)

En lo que respecta a las promociones, un 82 % refiere niveles de poca, muy poca y ninguna satisfacción. Reconocen que se trata de una competencia de las organizaciones sindicales y que estas tienen mecanismos internos que ponderan o privilegian ciertas condiciones o prácticas de manera discrecional, que en ocasiones poco se sustentan en la productividad académica.

Igual yo no me siento completamente satisfecha con la cuestión de las promociones, porque se deja de lado el trabajo, el esfuerzo, lo académico, sí y bueno estas cuestiones sindicales pesan mucho, a ver quién tiene la palanca para poder ascender, por esto no me siento nada satisfecha. (DGF-04)

La satisfacción señalada en estos casos está generada por la política de negociaciones salariales entre la autoridad educativa y las organizaciones sindicales que representan a los colectivos docentes, las instituciones de sus propios recursos poco o nada pueden ofrecer al profesorado.

En relación con lo laboral y el marco institucional: carga docente, número de estudiantes atendidos, relación con el estudiantado, relación con compañeros y clima organizacional, la figura 6 expone que el 70 % de hombres y mujeres de las cuatro normales participantes señalaron estar bastante satisfechos y muy satisfechos con sus cargas docentes y el número de estudiantes que atienden.

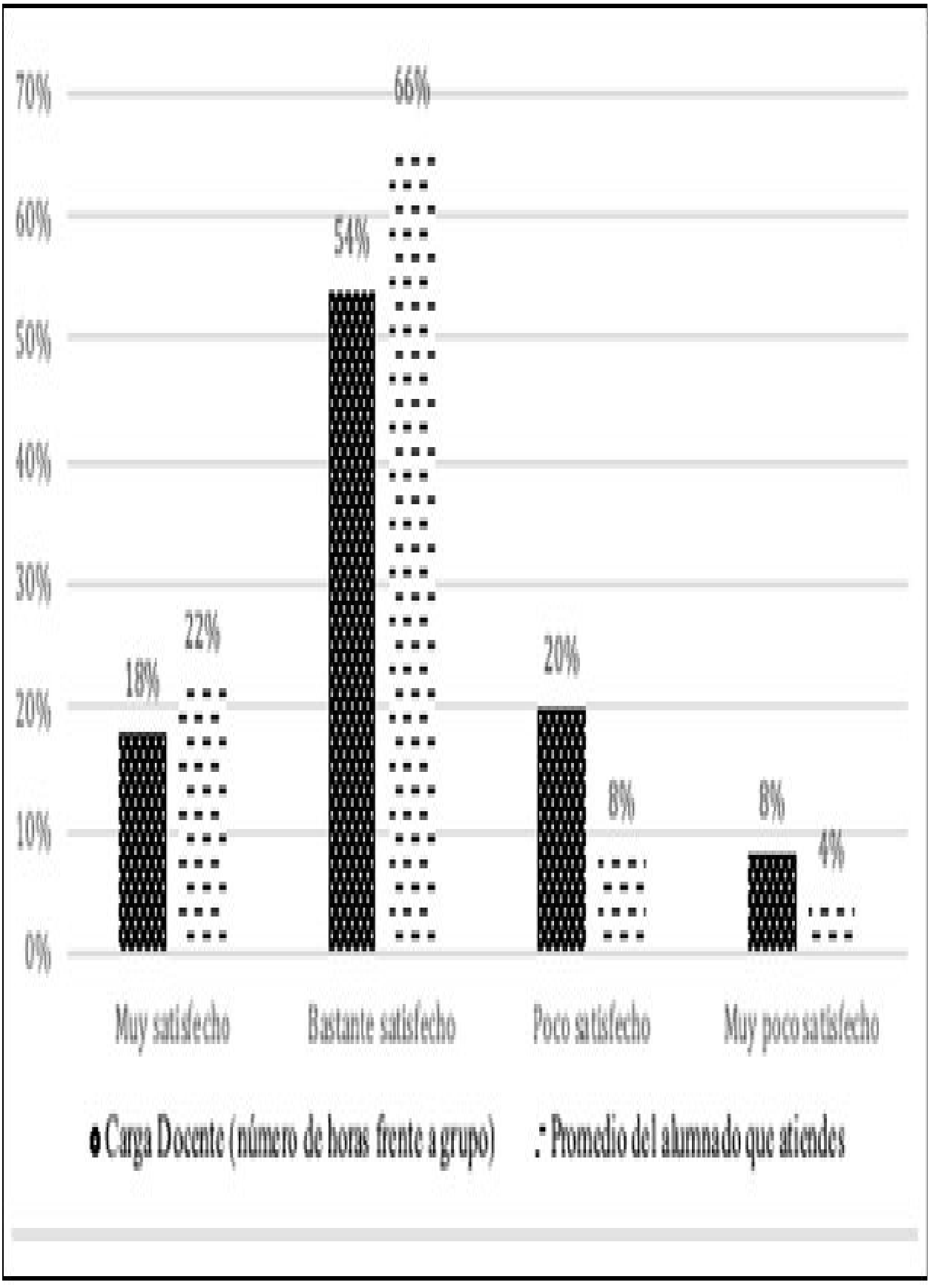
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
18%
22%
54%
66%
20%
8%
8%
4%
Muy satisfecho
Bastante satisfecho
Poco satisfecho
Muy poco satisfecho
Carga Docente (número de horas frente a grupo)
: Promedio del alumnado que atiendes

Figura 6. Satisfacción en relación con la carga docente y número de alumnos.

Los argumentos encontrados al respecto refieren lo siguiente:

Estoy muy satisfecha, porque está enfocada a mi perfil. (DGF-04)

El hecho de que hay suficientes docentes te permite que solo des un curso. (DGF-05)

Siempre he trabajado con cosas que me gustan, me enamoran. (DGF-02)

Estos resultados hallan sentido en estas instituciones en las cuales las cargas docentes se asignan según el tipo de nombramiento del profesor, las mismas que permiten atender de manera equilibrada las actividades de la docencia, asesoría de procesos de titulación, tutoría del estudiantado y la participación en proyectos de investigación.

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que las escuelas normales de Veracruz reciben a su estudiantado a partir de «cuotas» establecidas por las autoridades educativas locales, permitiendo que la integración de los grupos, no rebasen la cantidad de 30 alumnos (planes de estudio vigentes en 2012 y 2018), lo que favorece de diversas maneras los procesos de aprendizaje y de enseñanza y, en consecuencia, la satisfacción docente, la cual fue reconocida por el 88 % de quienes participan, como de muy satisfechos o bastante satisfechos.

En relación con el estudiantado atendido, hay quien señala que:

Un promedio de 23 a 24 alumnos está bastante amigable, para trabajar con ellos. Ya más de eso, creo que es difícil atenderlos de la manera en que ellos se merecen. (DGF-01)

Las relaciones que establece el profesorado con el estudiantado son uno de los principales «resortes» de la satisfacción docente. De manera unánime, los hombres de las cuatro escuelas normales valoraron este aspecto como «bastante satisfactorio», mientras que las mujeres lo señalaron como «muy satisfactorio», representando la suma de ambos el 91 %.

Me ha gustado muchísimo la relación que establezco con los grupos, no porque para nada que seamos amigos, ni nada, pero creo que el hecho de que vean también que me apasiono un poco por lo que hago, esto contribuye a que se sientan en confianza conmigo y participen y se interesen también por los temas que vemos. (DGF-04)

Esto podría explicarse si tomamos en consideración, entre otras, dos variables. Por una parte, el hecho de que, con el relevo generacional de las plantas docentes, están ingresando en el servicio docentes jóvenes que, por la condición de lo reducido de la brecha generacional, estén estableciendo relaciones más horizontales y empáticas con el estudiantado, por una parte; por otra, el atender grupos con números reducidos de alumnos puede permitir una mayor cercanía y comprensión de sus necesidades y expectativas de formación y personales.

Las relaciones entre compañeros fueron valoradas tanto por hombres como por mujeres de las cuatro normales como «muy satisfactorias», y como «bastante satisfactorias» en un 56 %. Al respecto, una de las profesoras señala:

Sí, me siento satisfecha, porque me involucro de acuerdo a lo que me debo involucrar, quizá no más allá y eso me mantiene tranquila. (DGF-04)

El quehacer docente, las relaciones entre el profesorado-estudiantado y entre compañeros, se desarrolla en un clima institucional que puede ser otra variable que las influye. Un 58 % del profesorado de las cuatro normales, valoraron el clima como poco, muy poco y nada satisfactorio (figura 7). Hay quien señala lo siguiente:

A nivel de institución no estoy del todo satisfecho, me parece que se ha generado mucha insatisfacción en toda la comunidad, no solo en el aspecto laboral, sino en los procesos que se llevan a cabo. (DGF-03)

Es importante señalar que las cuatro escuelas normales oficiales están experimentando una serie de cambios en los cuerpos directivos y de ajustes de las normatividades vigentes, lo cual ha generado ciertos descontentos con sus autoridades, por la pérdida gradual de algunos «derechos adquiridos» por los colectivos docentes en administraciones pasadas.

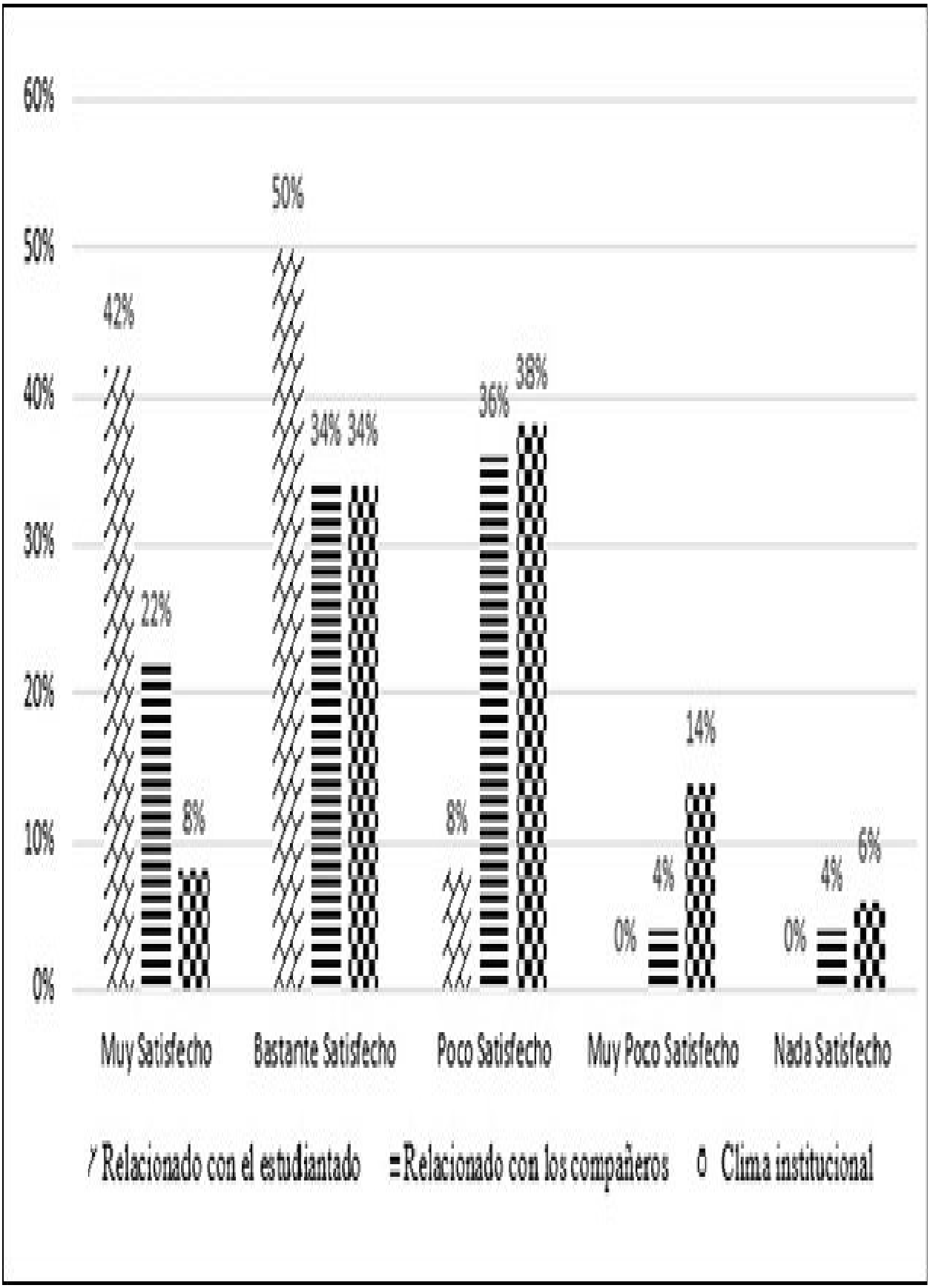
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
42%
22%
8%
50%
34%
34%
8%
36%
38%
0%
4%
14%
0%
4%
6%
Muy Satisfecho
Bastante Satisfecho
Poco Satisfecho
Muy Poco Satisfecho
Nada Satisfecho
Relacionado con el estudiantado
Relacionado con los compañeros
Clima institucional

Figura 7. Satisfacción por la relación con el estudiantado, los compañeros y el clima institucional.

Autonomía profesional, innovación docente, investigación educativa y reconocimiento profesional

El trabajo académico de las escuelas normales, a diferencia de otras instituciones de educación superior se caracteriza, entre otras cosas por estar prescrito y normado por planes y programas de estudio nacionales y, fuertemente condicionados por las culturas institucionales y el trabajo colegiado (academias), donde los márgenes de autonomía se circunscriben básicamente al proceso de enseñanza en las aulas y en algunas otras pocas tareas académicas.

Me parece que tenemos autonomía de decisión de nuestra práctica en el desarrollo de los cursos. En este sentido sí hay autonomía y me puedo sentir satisfecha, porque junto con la academia decidimos, qué, cómo y cuándo hacerlo desde ahí. Pero como tal institucional no hay una autonomía, porque inclusive la misma normal no es autónoma, entonces allí estamos totalmente, no podemos tomar decisiones, no podemos establecer convenios, porque la misma institución no es autónoma. (DGF-03)

Ante la pregunta sobre cómo de satisfechos se sienten con la autonomía profesional, un 60 % del profesorado de las cuatro escuelas normales señaló sentirse «muy satisfecho» y «bastante satisfecho».

Efectivamente, con la autonomía dentro del grupo de la clase me siento totalmente satisfecha. (DGF-02)

Como parte de esta autonomía podríamos señalar la innovación docente, la cual, para el caso que nos ocupa, se entiende como el deseo y/o la posibilidad que tiene el profesorado de introducir cambios o acciones de mejora a su quehacer cotidiano, es decir, se entendería como darle un valor agregado al programa nacional, a partir de la experiencia docente propia y de las necesidades y expectativas del estudiantado en el contexto institucional y regional en que se desarrollan los procesos formativos. En este sentido de la innovación, un 54 % del profesorado señaló estar poco, muy poco o nada satisfecho (figura 8).

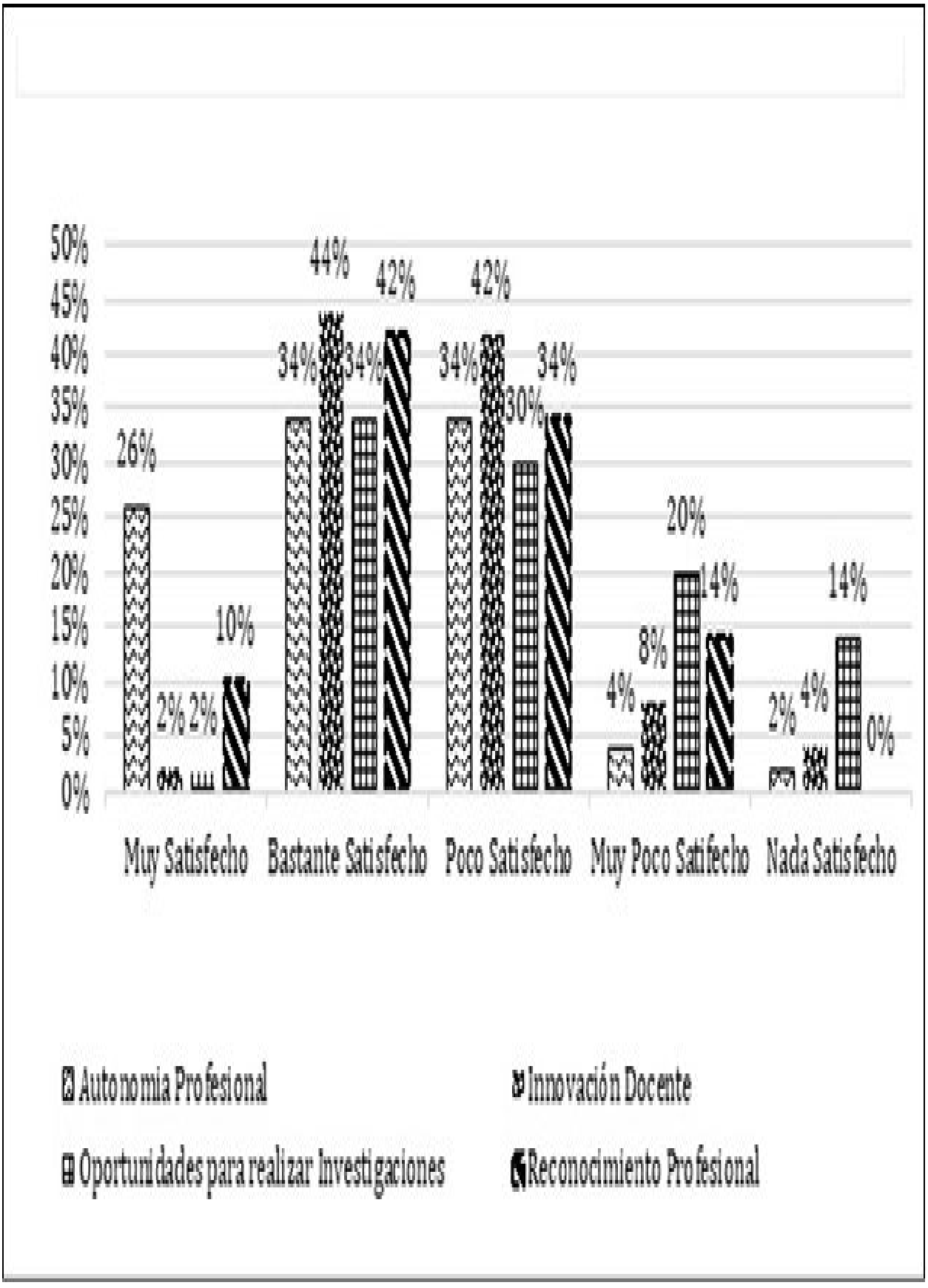
50%
45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
26%
2%
2%
10%
34%
44%
34%
42%
34%
42%
30%
34%
4%
8%
20%
14%
2%
4%
14%
0%
Muy Satisfecho
Bastante Satisfecho
Poco Satisfecho
Muy Poco Satifecho
Nada Satisfecho
Autonomia Profesional
Innovación Docente
Oportunidades para realizar Investigaciones
Reconocimiento Profesional

Figura 8. Satisfacción en relación con la autonomía profesional, innovación docente, investigación educativa y reconocimiento profesional.

El desarrollar investigación es otra expresión de la autonomía profesional del profesorado de las escuelas normales, toda vez que se trata de una actividad académica que se realiza de manera voluntaria o por deseo personal, y la mayoría de las veces, con escasos o nulos recursos financieros para su realización.

En el marco de estas condiciones institucionales, un 64 % del profesorado refiere estar poco, muy poco o nada satisfecho con las posibilidades de realizar investigaciones en las escuelas normales. Entre los argumentos encontramos quien sostiene lo siguiente:

Yo diría que nada, porque realmente, bueno es una función sustantiva que todo docente desde el 84, año en el que las escuelas normales actualizaron su oferta educativa de Técnica a Licenciatura, tiene que cumplir. Pero vuelvo a lo mismo, condiciones institucionales no hay, porque tenemos que estar cumpliendo con esa función a la vez que somos profesores. Hay personas en la escuela que se dedican más a la investigación que otras. Hablando de situación administrativa tenemos un mismo nombramiento todos, como docentes, las categorías y demás, pero nombramientos como investigadores no existen, al menos en Veracruz. Los espacios son limitados, la infraestructura también, incluso también para salir y divulgar el conocimiento también tenemos ciertas limitantes, la falta de presupuesto, la falta de apoyo, la falta de autonomía para poder celebrar convenios de colaboración, yo creo que son demasiados peros los que enfrentamos al realizar investigación. (DGF-01)

Asimismo, en relación con el reconocimiento profesional, un 52 % del profesorado participante señaló sentirse muy satisfecho y bastante satisfecho. En referencia a las razones de dicha satisfacción, se encontraron expresiones que señalan lo siguiente:

Mi intención inicial nunca fue ser maestra. Sin embargo, a partir de que yo llegué a la normal con una función diferente a la docencia, fui tomando el cariño, el aprecio por lo que hago y lo que debo de hacer, yo sí me siento muy satisfecha, porque hay reconocimiento de parte de nuestros alumnos, sobre todo. (DGF-03)

Por otra parte, hay quien distingue que, en dicho reconocimiento profesional, además del otorgado por el estudiantado, existen otros dos, uno de orden escolar y el otro que confiere la sociedad por la labor realizada.

Yo tengo allí una cuestión que me conflictúa, me parece que socialmente el ser docente tiene un reconocimiento bastante alto, sobre todo el ser docente de una institución de educación superior. A mí me apasiona hacer lo que hago y trabajar con los chicos y el reconocimiento viene desde mi profesión que es la licenciatura en psicología, que ahora la he orientado más hacia la educación. Entonces siento un reconocimiento de mi parte a ser docente, de mis alumnos hacia mi trabajo, pero creo que muchas veces el reconocimiento de ser docentes se desvirtúa un poco dentro de la misma institución. (DGF-04)

El reconocimiento profesional de los colectivos docentes formadores de las escuelas normales se mueve en diferentes planos: van del autorreconocimiento del propio sujeto, pasando por el que se genera en el interior de las instituciones y, finalmente, el que ocurre fuera de ellas, a partir de la valoración de diferentes actores directa o indirectamente relacionados con la educación. En general, la evidencia empírica aportada por el estudio señala que el profesorado de las escuelas normales goza de niveles importantes de satisfacción en lo que a reconocimiento se refiere.

4.3. Las necesidades de formación del profesorado normalista

El estudio, entre otros aspectos, se interesaba en identificar necesidades de la práctica docente del profesorado que, a su juicio, debían atenderse a través de procesos formativos, para asegurar los aprendizajes escolares. En este sentido se les solicitó que señalaran qué necesidades formativas tenían en relación con: contenidos de enseñanza, planificación didáctica, metodologías de trabajo, evaluación de los aprendizajes, relaciones profesor-alumno, gestión en el aula, uso de TIC, atención a la diversidad, habilidades intrapersonales e interpersonales e investigación educativa. Presentamos los resultados de aquellas necesidades más significativas y recurrentes entre el profesorado de las escuelas participantes.

En relación con los contenidos de enseñanza

Se refiere a los objetos del conocimiento establecido en el plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. En relación con ellos, un 66 % del profesorado refiere que necesita formarse en el contenido disciplinar objeto de su enseñanza (figura 9).

Lo anterior resulta comprensible si tomamos en consideración que las instituciones han experimentado un relevo en la planta docente y que las nuevas generaciones tienen una formación académica –disciplinar y pedagógica– diversa, la cual no necesariamente está vinculada con el campo educativo y concretamente con la formación de docentes.

En relación con la planificación de la enseñanza

La planeación es considerada como una competencia básica del profesorado de cualquier nivel educativo, la cual es desarrollada en el proceso de formación

inicial para la docencia y fortalecida en los procesos de formación continua y del aprendizaje entre pares durante el servicio.

Por tratarse de escuelas formadoras de docentes, el sentido común supondría que esta es una competencia desarrollada por todos los colectivos docentes. Sin embargo, los resultados nos permiten señalar que un 75 % de quienes participan en el estudio lo consideran una necesidad formativa.

En relación con el método de trabajo

La metodología docente, entendida esta como las estrategias y las técnicas de las cuales dispone y utiliza el profesorado para concretar las intenciones del programa educativo, en el marco de las necesidades y expectativas del estudiantado y de las condiciones institucionales y, concretamente, del aula, es otra competencia básica que debe exhibir quien forma a los formadores.

En relación con su necesidad de formación, un 75 % de quienes participan la señalaron como de alta prioridad.

En relación con la evaluación del aprendizaje

Junto con la planeación y la intervención, la evaluación forma parte de la denominada tríada didáctica, es decir, también se trata de una competencia básica para el ejercicio de la docencia.

Los resultados del estudio revelan que un 75 % de quienes participaron la consideran una necesidad de formación de primera importancia. Destacan los altos porcentajes asignados por el profesorado de la BENV. Entre las razones de su necesidad, encontramos las siguientes:

Considero que hemos recibido muchos talleres, charlas, etc., de cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pero creo que no llegamos a concretar. Por ejemplo, una evaluación por competencias o realmente una

evaluación formativa, etc., entonces yo creo que la necesidad inmediata es la evaluación. (DGF-04)

Otra línea de justificación de su necesidad es expresada de la manera siguiente:

Yo creo que, por los tiempos, por mi formación, no me preparé para ser docente. Las habilidades docentes las va uno buscando, alguna vez la institución, en otros tiempos las daba, brindaba ciertos cursos para los que entrabamos, los nuevos docentes de educación superior. (DGF-05)

La necesidad de formarse en el tema de la evaluación, además de los perfiles y la experiencia de los colectivos docentes de las escuelas normales, tendría entre otros detonantes, el hecho de que las reformas curriculares vividas en las escuelas normales entre los años 2012 y 2018, les han exigido nuevas prácticas evaluativas de los procesos de aprendizaje, lo que implicó apropiarse de los referentes teóricos básicos, así como el desarrollo de las habilidades instrumentales o procesuales para su realización.

En relación con las tecnologías de la información y la comunicación

La denominada sociedad del conocimiento y el avance científico y tecnológico han exigido a las escuelas y al profesorado un uso cada vez más especializado y diversificado de las tecnologías de la información y la comunicación, todo ello con el objetivo de asegurar procesos de aprendizaje que respondan a las necesidades y expectativas de quien aprende, cuyas necesidades e intereses suelen estar vinculadas con las TIC, a partir de lo cual se los ha llamado nativos digitales.

Ante este imperativo el profesorado de las escuelas normales establece como prioridad la formación en el uso y manejo de las TIC, por lo cual el 66 % de los profesores que contestaron la encuesta lo considera de importancia.

En relación con la atención a la diversidad

Las políticas educativas de la educación básica construidas en estas dos primeras décadas de este siglo en México han focalizado la necesidad de hacer de las escuelas y las aulas espacios incluyentes, en los cuales se reconozca la diversidad de características y condiciones del estudiantado y que se trabaje en consecuencia de una manera incluyente, sin importar grupo étnico, sexo, religión, entre otros.

Ante tales demandas del reconocimiento de trabajar en y para la diversidad, tanto por las políticas educativas como por los nuevos diseños curriculares y sus concreciones en planes y programas de estudio, y finalmente, por las necesidades que expresa el estudiantado en formación en relación con esta temática, un 66 % del profesorado participante la señaló como una necesidad, a la cual se le ha de dar atención (figura 9).

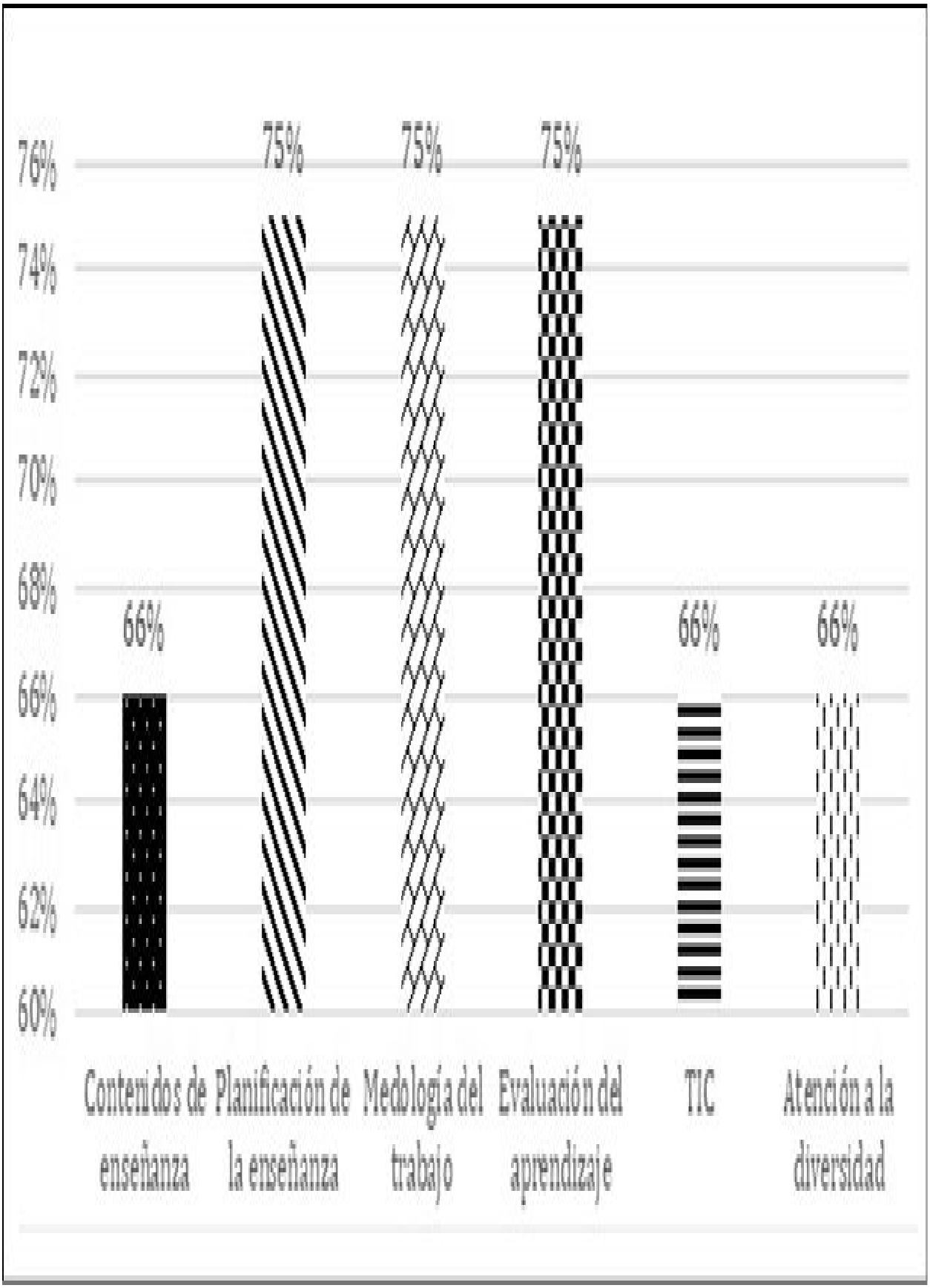
76%
74%
72%
70%
68%
66%
64%
62%
60%
66%
75%
75%
75%
66%
66%
Contenidos de enseñanza
Planificación de la enseñanza
Medología del trabajo
Evaluación del aprendizaje
TIC
Atención a la diversidad

Figura 9. Necesidades de formación del profesorado.

En relación con la formación para la investigación educativa

El instrumento aplicado abrió un espacio para que el profesorado participante especificara otras necesidades de formación que no estuvieran consideradas entre los ítems de la encuesta, y la temática propuesta de mayor interés fue el tema de la investigación educativa, el cual fue el más señalado en todas las respuestas obtenidas.

Esta necesidad expresada llama la atención por varias razones que es necesario analizar:

• Los planes de estudios de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales están orientados a la formación para la docencia en algún nivel o servicio educativo y no para la investigación. El tema de la investigación está marginalmente atendido en el proceso formativo y básicamente es entendida y asumida como un recurso intelectual y metodológico para el análisis y la transformación de la práctica docente propia.

• Sin embargo, las plantas docentes de las escuelas normales como parte de sus actividades académicas, se están incorporando de manera gradual y progresiva a procesos de formación en y para la investigación, ya sea para obtener el grado de maestría o doctorado o para poder estar en condiciones de participación en los procesos de titulación de quien egresa de las licenciaturas, o bien para incorporarse a los núcleos básicos de los programas académicos de posgrados, o para acceder a reconocimientos como los de perfiles deseables o los del Sistema Nacional de Investigadores.

5. Conclusiones

El oficio de formar al profesorado de la Educación Primaria en México en general y en Veracruz, en particular, recae en gran medida en las escuelas normales, instituciones a las que se les asignó el nivel de educación superior en las últimas décadas del siglo XX y cuya evolución a través del tiempo ha descrito un camino difícil y enmarcado por el papel que la educación, las escuelas y los colectivos docentes significaron para los diferentes regímenes políticos que se han sucedido en la historia nacional.

En este devenir histórico, el profesorado ha sido reconocido como «agentes de cambio social», «animadores sociales», «trabajadores de la educación», entre otros. En cada de una de las etapas se los señala de manera distinta como colectivos con derechos, obligaciones y necesidades específicas de formación, actualización y de desarrollo profesional.

En este momento coyuntural, de transición de la reforma educativa del sexenio 2012 al 2018 de Enrique Peña Nieto, al sexenio 2018-2024 de Andrés Manuel López Obrador, las escuelas normales y su profesorado se encuentran a la expectativa de la política pública que les ha ofrecido resignificarlas y reposicionarlas social y pedagógicamente como instituciones clave del desarrollo nacional.

Para la construcción de la política educativa del nuevo normalismo mexicano, será de primera importancia el análisis de los resultados sobre satisfacción profesional y necesidades de formación continua, cuya evidencia empírica señala que quienes forman en las escuelas normales de Veracruz se siente insatisfecho, en general, con los salarios percibidos, los incentivos a los que, a partir de sus nombramientos, tienen derecho y a las promociones deseadas para cubrir sus necesidades personales y profesionales.

El estudio evidencia que hay altos niveles de satisfacción en relación con indicadores relacionados con su quehacer cotidiano, como las cargas laborales «razonables» y con la cantidad de estudiantes que conforman los grupos que

atienden y las relaciones que se generan con el estudiantado y, en menor medida, con las que son producto de la interacción con el resto del grupo, así como del clima institucional y de gestión que las enmarca.

Además, existen elevadas dosis de insatisfacción, producto de la falta de autonomía curricular y de gestión de las escuelas normales y, en consecuencia, de la autonomía profesional de la que gozan, salvo aquella relacionada con el trabajo en el aula. Señalan tener apertura en participar en el desarrollo de la investigación y en la innovación educativa. En general, refieren satisfacción con el reconocimiento profesional, al sentirse parte de una institución de educación superior.

Finalmente, de la evidencia obtenida se puede constituir un importante insumo para la toma de decisiones y, concretamente, para la construcción de un Sistema Nacional para el Desarrollo Profesional del Profesorado de las Escuelas Normales que contribuya a cerrar las brechas académicas entre las instituciones, desarticule las prácticas endogámicas a las que han recurrido algunas de ellas, fortalezca su planta docente y las convierta en instituciones innovadoras y con capacidad de respuesta a las necesidades de la actual sociedad mexicana.

6. Agradecimientos

Agradecemos la ayuda desinteresada y comprometida de la maestra Sandra V. Melo Rodríguez y al maestro Ramón Zárate Moedano, quienes, con su experiencia en el manejo y tratamiento de medios electrónicos y análisis de la información, fueron de vital importancia para la realización de las distintas fases de este capítulo. Asimismo, queremos agradecer la ayuda a las autoridades educativas, tanto de la Dirección de Educación Normal del Estado de Veracruz como de las cuatro normales participantes, quienes coadyuvaron en la aplicación de la encuesta y confiaron en el equipo para la realización de esta investigación.

7. Referencias bibliográficas

Anaya, D. y Suárez, J. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. Revista española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 283-294. doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532.

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la Universidad en comunidades de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 67(24,1), 45-56. https://core.ac.uk/download/pdf/41576759.pdf.

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. Revista Española de Pedagogía, 40(223), 399-413. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf.

Camargo Abello, M., Calvo, M. G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F. y Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Revista Educación y Educadores, 7, 79-112. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/6

De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. Revista Latinoamericana de tecnología educativa, 7(2), 45-55.

Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. Joumal of Educational Administration, 38(4), 379-396. https://doi.org/10.1108/09578230010373633.

Güell, L. (2014). Estudio de la satisfacción laboral de los maestros [tesis doctoral]. Universitat Internacional Catalunya. UIC España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_ sequence=1.

Manterola, C. y Otzen, T. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol., 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf.

Muñoz, A. (1990). Satisfacción en el trabajo. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.

Nieto, D. A. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. Revista de Educación, 34(344), 217-218. www.researchgate.net/publication/28194608_Satisfaccion_laboral_de_los_profes

Reyes, M. (2014). Satisfacción Docente: reflexiones en torno a un nuevo estudio exploratorio. En: Mentado, T. y Castro, L. (coords.). Satisfacción Profesional del profesorado de Educación Primaria (pp. 95-106). Universitat de Barcelona.

Sánchez Robayo, B. J. Fonseca González, J. y Torres Duarte, J. (2015). Necesidades de formación en investigación de profesor en ejercicio. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 8(1), 121-140.

Souza, R. C. y Magalhães, S. M. (2014). Insatisfacción Docente: El clima de «desencanto» que domina la escuela pública de Brasil. En: Mentado, T. y Castro, L. (coords.). Satisfacción Profesional del profesorado de Educación Primaria (pp. 35-40). Universitat de Barcelona.

Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

6

Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)

PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA

SERGIO HUMBERTO QUIÑONEZ PECH

HUGO SALVADOR FLORES

1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de un diagnóstico de necesidades de formación realizado en la escuela normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña, del estado de Yucatán. Incluye una introducción en la que se describe brevemente el inicio y desarrollo de las escuelas normales en nuestro país; luego, se presenta un marco de referencia que describe los perfiles de los profesores de escuelas normales, tanto de México como del estado de Yucatán, con resultados obtenidos en 2016; también se detalla el diagnóstico realizado con la descripción del método e instrumento utilizados y los resultados obtenidos; finalmente, se presentan las conclusiones del capítulo.

En México, la formación de los profesores para la educación básica se realiza en las escuelas normales. Su origen se remonta a 1823 con las escuelas fundadas por la Compañía Lancasteriana.

Las primeras escuelas fueron fundadas en la Ciudad de México en 1823, con el propósito de disminuir los índices de analfabetismo, con cursos que iban de los cuatro a los seis meses; estrategias y métodos como el de la enseñanza mutua, en donde los estudiantes más avanzados enseñaban a sus compañeros principiantes (García, 2015). Posteriormente, y bajo este mismo esquema educativo, se fundaron las instituciones de Zacatecas, Veracruz y Chihuahua en 1826, las de Tamaulipas, Jalisco, Michoacán y Chiapas en 1828 y la de Nuevo León en 1842. La formación de los profesores, tutelada por la Compañía Lancasteriana, se mantuvo hasta el año de 1890 (García, 2015).

Con respecto a la profesionalización del magisterio, Arnaut (1996, citado en Lafarga, 2012) señala que:

Durante la República Restaurada y el Porfiriato, el magisterio se expandió y creció cualitativamente, además de que dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado. Las escuelas normales, entonces, se preocuparon tanto por las materias pedagógicas como por la forma de enseñarlas, siendo este un cambio en su identidad profesional. (p. 47)

Lo anterior se consolida con la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales en el que se establece la necesidad de crear un Centro Docente para la formación de maestros competentes (Lafarga, 2012).

En el siglo XX, la formación de los profesores se fundamentó en el concepto de una escuela de y para la comunidad. En 1922, algunas de estas escuelas normales recibieron el nombre de casas del pueblo y, posteriormente, en 1925, cambiaron a escuelas rurales. Entre sus características principales contaban con un plan de estudios con una duración de dos años.

En el año 1942, los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales se unifican, debido a la falta de orientación metodológica que se daba en estas últimas y al contraste en la duración del tiempo en la formación de los profesores (Navarrete, 2015). En los últimos cincuenta años del siglo XX se realizaron diversas reformas a la Educación Normal (Cruz, 2014). A finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta, bajo el Gobierno de Adolfo López Mateos y con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, se implementó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México, también conocido como Plan de once años. Dicho plan consideraba la reforma a los planes de la escuela preescolar, primaria, secundaria y normal y la entrega de textos gratuitos a los niños de primaria, aunado a la formación de más profesores mediante la creación de nuevas escuelas normales (Lazarín, 1996).

A finales de los años sesenta la educación se centra en el aprender haciendo. En esta época, la educación se basa en las necesidades de los tiempos y se plantea una formación continua y permanente, actualizando los métodos de enseñanza para que los estudiantes de preescolar hasta el nivel superior no solo adquirieran una serie de conocimientos, sino que desarrollaran su pensamiento y entendimiento (Loyo, 1994). Siguiendo esta misma línea, en los años setenta la reforma educativa se centró en la formación integral de los estudiantes, estableciendo en sus planes y programas estrategias para fomentar y desarrollar el pensamiento crítico; respecto a las instituciones formadoras de profesores, el nuevo plan y programa de estudios de la educación normal propiciaba un desarrollo intelectual y moral (Lazarín, 1996).

A principios de los ochenta, la educación terminal se vincula con el sistema

productivo de bienes y servicios sociales necesarios para la nación en ese entonces; además, se trabajaba en el fomento de la cultura y el deporte en todos los niveles educativos. En esta época el gobierno se preocupa por la calidad en la formación de los profesores, fomentando el desarrollo de competencias en la investigación educativa y capacitándolos en sus conocimientos y habilidades para tener un mejor desempeño en su labor áulica (Lazarín, 1996).

En los noventa, y a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se establecen cinco líneas de acción en las cuales se destaca la formación y actualización del profesor, formando en ellos, competencias para el desarrollo y aprendizaje infantil, estrategias innovadoras para que trabajen en el aula y capacitándolos para el diseño de las actividades de aprendizaje más allá de las aulas (Peña y Sánchez, 2012).

En el siglo XXI, los planes y programas de formación de profesores tienen una visión internacional, con una firme finalidad de consolidarlos profesionalmente en el conocimiento y técnicas pedagógicas, al mismo tiempo que se crea en ellos un profundo sentido de consciencia para ser buenos ciudadanos (SEP, 2011, citado en Peña y Sánchez, 2012).

A partir del trabajo realizado históricamente en las escuelas normales y su incorporación a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se plantean nuevos retos; por ejemplo, para los profesores implica, además de la docencia, involucrarse en procesos de gestión académica, tutoría e investigación; para la administración de las escuelas involucra nuevos procesos de planeación y organización (Baas y Cisneros, 2011).

En la actualidad, debido a los diversos cambios que afectan a nuestra sociedad, las escuelas se han ido transformando y por ende el rol de los profesores ha cambiado; ya no solo se centran en transmitir el conocimiento, sino que fungen como facilitadores para la generación del nuevo conocimiento. Por tal motivo, la preparación de los profesores implica un desarrollo de competencias que va desde el conocimiento hasta ciertas habilidades específicas que permiten la eficiencia en su disciplina. Su formación debe ser continua en diversos ámbitos, como los tecnológicos, científicos y pedagógicos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y ser más eficaces en la transmisión didáctica, en los procesos de evaluación de los aprendizajes y en la gestión que puedan demandar las instituciones educativas.

De acuerdo con Bozu y Canto (2009):

> Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio. (p. 90)

En el caso de las escuelas normales, el formador de formadores debe ser un profesional integrado, su preparación ha de verse reflejada en la realización de diversas actividades como la docencia, la generación y aplicación del conocimiento, las tutorías a estudiantes, la gestión académica y la vinculación (Baas y Cisneros, 2011).

2. Marco de referencia

2.1. Escuelas normales y su planta docente

Las escuelas normales son aquellas instituciones que ofrecen programas de licenciatura con perspectivas teórico-metodológicas específicas para la formación docente en educación básica en México. En la década del 2000, las plantillas académicas de las escuelas normales sufrieron también una reconfiguración, pues las normales fueron quedando en manos de docentes que no contaban con una especialidad, por ejemplo, en matemáticas, ciencias o español, sino que eran normalistas licenciados en Educación Preescolar o Primaria que se encargaban de formar a los estudiantes de esos programas educativos (Medrano et al., 2017); esto planteó la necesidad de especializarse en dichas áreas para brindar una mejor formación a los estudiantes.

2.2. Situación en México

En México, durante el ciclo 2015-2016 se reportó la existencia de 460 escuelas normales, de las cuales 276 (60 %) eran públicas y las restantes 184 (40 %) eran privadas. También durante este ciclo se encontraban laborando un total de 15.602 profesores, 12.097 (77.5 %) laborando en escuelas normales públicas y 3505 (22.5 %) laborando en escuelas normales privadas. Respecto a la edad, del total de profesores que laboran en escuelas normales, 1147 (7.3 %) tenían de 20 a 29 años, 3990 (25.6 %) entre 30 y 39 años, 4887 (31.3 %) de 40 a 49 años y 5578 (35.7 %) 50 años o más. En cuanto al tiempo de dedicación, 4789 profesores (30.7 %) estaban contratados de tiempo completo, 904 profesores (5.8 %) tenían contrato por ¾ del tiempo completo, 1944 profesores (12.4 %) laboraban de medio tiempo y 7965 profesores (51.1 %) tenían contrato por horas (Medrano et al., 2017).

Una forma de tratar de asegurar la mejora de las plantillas académicas de las escuelas normales fue promover que sus profesores realizaran estudios de posgrado, los mismos que fueron impulsados por la SEP desde diversos programas federales. Esto tuvo cierto impacto; en el ciclo escolar 2000-2001, el 14.6 % de los docentes de normales contaban con maestría o doctorado, y para el ciclo escolar 2015-2016 el porcentaje alcanzó el 40.4 % (Medrano et al., 2017).

Una de las razones por las que los docentes permanecen durante varios años en servicio activo es que el sistema de escuelas normales toma en cuenta la antigüedad y otros méritos como principales aspectos para poder promoverse, al lograr esto, su economía mejora; de ahí que los profesores prefieren quedarse el mayor tiempo posible dentro del sistema, impartiendo clases, investigando o gestionando en un puesto administrativo. Esto resulta en beneficio de las escuelas normales, ya que cuenta con docentes con una amplia experiencia en el campo de la docencia, la gestión y la investigación. Respecto a la antigüedad, en el ciclo 2015-2016, 7200 profesores (46.1 %) tenían de cero a 9 años de antigüedad, 4035 profesores (25.9 %) de 10 a 19 años y 4367 profesores (28.0 %) 20 o más años de antigüedad (Medrano et al., 2017).

En conclusión, a lo presentado anteriormente, el perfil de la mayoría de los profesores en el año 2016 en las escuelas normales en México era: femenino, mayor de 40 años, sin posgrado, con contrato por horas y con más de 10 años de antigüedad.

2.3. Situación en Yucatán

En Yucatán, la primera escuela normal se inauguró en 1882 con el nombre de Escuela Normal de Profesores. En 1930, por decreto del Estado de Yucatán, se fusionaron las dos escuelas normales que existían en ese momento (dada su separación durante el período de 1926 a 1930 de varones y mujeres), lo cual dio origen a la Escuela Normal Mixta Rodolfo Menéndez de la Peña. Actualmente tiene el nombre de Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña.

En el estado de Yucatán se encuentran nueve escuelas normales, seis públicas (67 %) y tres privadas (33 %). Las escuelas normales públicas son: la Escuela Normal de Educación Preescolar, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña, la Escuela Normal Superior de Yucatán Profesor Antonio Betancourt Pérez (ENSY), la Escuela Normal de Dzidzantún, la Escuela Normal de Ticul y la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia de Valladolid. Las primeras tres escuelas se encuentran ubicadas en la ciudad de Mérida, capital del estado, mientras que las tres restantes se encuentran en tres municipios del interior del estado (Dzidzantún, Ticul y Valladolid).

En el ciclo escolar 2015-2016, en las escuelas normales del estado de Yucatán laboraban 379 profesores, 218 (57.5 %) de escuelas normales públicas y 161 (42.5 %) de escuelas normales privadas. Del total de profesores que laboran en el estado de Yucatán, 48 (12.7 %) tenían de 20 a 29 años, 125 (33.0 %) tenían de 30 a 39 años, 111 (29.3 %) tenían de 40 a 49 años, y 95 (25.0 %) tenían 50 o más años de edad. Respecto al tiempo de dedicación, 41 profesores (10.8 %) tenían contrato de tiempo completo, 13 profesores (3.4 %) tenían contrato de ¾ del tiempo completo, 31 profesores (8.2 %) laboraban de medio tiempo y 294 profesores (77.6 %) tenían contrato por horas. La mayoría de los profesores (52.0 %) de las escuelas normales del estado de Yucatán cuentan con un posgrado. Respecto a la antigüedad, 241 profesores (63.6 %) tenían de cero a 9 años, 58 profesores (15.3 %) tenía de 10 a 19 años y 80 profesores (21.1 %) tenía 20 años o más de antigüedad (Medrano et al., 2017).

En conclusión, el perfil de la mayoría de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán es: profesores con edad de 40 o más años, contratado por horas, con posgrado y una antigüedad menor de 10 años.

3. Método

El diseño del estudio fue de tipo encuesta; ya que esta permitió describir la opinión y actitudes de los profesores de la Normal de Educación Primaria de Yucatán, mediante el registro y análisis de los datos que proporcionaron en la investigación (Isaac y Michael, 1995). Siguiendo este orden de ideas, los estudios de tipo encuesta son útiles para describir y predecir un fenómeno educativo y también son eficientes para obtener un primer contacto con la realidad a investigar o para estudios exploratorios (Hernández et al., 2013).

4. Instrumento

El Cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado de la licenciatura en Educación Primaria que se utilizó para el diagnóstico, fue modificado para su adaptación al contexto mexicano del instrumento desarrollado por el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) de la Universitat de Barcelona.

El cuestionario está compuesto por un total de 29 preguntas, organizadas de la manera siguiente: ocho preguntas de información general, cuatro preguntas de acceso a la formación docente, siete preguntas de situación actual, ocho preguntas de competencias profesionales y dos preguntas de satisfacción profesional.

En este capítulo se presentan los resultados de cuatro de las ocho preguntas de información general (edad, sexo, formación al momento de ingresar y experiencia), dos de las cuatro preguntas de acceso a la formación docente (forma de contratación y razones para ingresar a la formación inicial de maestro), una de las siete preguntas de situación actual (tiempo de dedicación), cuatro de ocho preguntas de competencias profesionales (competencias profesionales, asistencia a cursos y talleres, grado de actualización de la formación recibida y necesidades de formación).

La recolección de los datos se realizó de forma presencial en las instalaciones asignadas para el proyecto de investigación y fue a través del cuestionario impreso que se administró en un solo momento.

5. Resultados

5.1. Información general

La información general comprende cuatro preguntas: edad, en número de años; sexo, con las categorías de hombre y mujer; formación académica o escolaridad, con las categorías Licenciatura incompleta, Licenciatura y Posgrado; y experiencia, en número de años.

La planta docente de la Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña está compuesta por 25 profesores, 12 hombres (48 %) y 13 mujeres (52 %). La edad de los profesores oscila entre los 26 y los 70 años, con una edad promedio igual a 43 años. Del total de profesores encuestados, cuatro (16.0 %) tienen de 20 a 29 años, ocho (32.0 %) tienen de 30 a 39 años, cuatro (16.0 %) tienen de 40 a 49 años y nueve (36.0 %) tienen 50 o más años. Respecto al grado académico, 216 profesores (52.0 %) cuentan con algún posgrado. La experiencia de los profesores de la ENEP de Yucatán se encuentra entre 0 y 40 años, con una experiencia promedio de 11 años.

En cuanto a la antigüedad, catorce profesores (56.0 %) tienen de cero a nueve años, cinco profesores tienen de 10 a 19 años y seis profesores tienen 20 o más años de antigüedad.

A partir de las ideas de Huberman (1990) respecto a los ciclos vitales en el trabajo, Imbernón y Canto (2013) presentaron el modelo de desarrollo profesional docente con las siguientes cinco etapas: 1) etapa de inicio de la carrera (de uno a tres años), caracterizada por ser un período de tanteo en la práctica educativa; 2) etapa de estabilización (de cuatro a seis años), distinguida por el logro de la consolidación de un repertorio pedagógico; 3) etapa de diversificación/cuestionamiento (de siete a 18 años), caracterizada por el desarrollo de una acción hacia la diversificación y el cambio y por mantener una actitud crítica; 4) etapa de serenidad/conservadurismo (de 19 a 30 años), determinada por llegar a una meseta en el desarrollo profesional y por mantener una actitud de tranquilidad y equilibrio; y 5) etapa de preparación a la jubilación (más de 30 años), caracterizada por un paulatino abandono a las responsabilidades profesionales.

Respecto al perfil académico de los profesores de la ENEP de Yucatán, 14 de

ellos (56 %) cuentan con una Licenciatura en Educación y 11 profesores restantes (44 %) tienen: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje (n = 1), Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas (n = 2), Licenciatura en Educación Física (n = 2), Licenciatura en Psicología (n = 2), Profesor de Educación Primaria (n = 2), Ingeniería en Mecatrónica (n = 1) y Licenciatura en Ciencias Sociales (n = 1).

En cuanto a la institución donde estudiaron su licenciatura, ocho profesores (32 %) estudiaron en la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), seis profesores (24 %) estudiaron en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), cuatro profesores (16 %) estudiaron en la ENEP de Yucatán, dos profesores (8 %) estudiaron en la Universidad Modelo, dos profesores (8 %) estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), un profesor (4 %) estudió en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un profesor (4 %) estudió en la Universidad Santander, y un profesor (4 %) estudió en la Escuela Normal Dzidzantún.

Tabla 1. Número y porcentaje de profesores de escuelas normales a nivel nacional, estatal y local por grupo etario y experiencia.

Variable	Nacional	Estado de Yucatán	
Frecuencia	%	Frecuencia	
Edad (años):			
20 a 29	1162	7.4	

30 a 39	4037	25.9	1
40 o más	10.403	66.7	2
Escolaridad:			
Licenciatura incompleta	270	1.7	2
Licenciatura	9036	57.9	1
Posgrado	6296	40.4	2
Antigüedad (años)			
0 a 9	7200	46.1	2
10 a 19	4035	25.9	5

20 o más	4367	28.0	8

Nota. El número y porcentaje de sujetos a nivel nacional y del estado de Yucatán se obtuvo de Medrano et al. (2017).

El perfil demográfico de la mayoría de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán es: profesor mayor de 40 años y que tienen un posgrado (tabla 1). La antigüedad en años de los profesores de las escuelas normales es mayor en el intervalo de cero a 9 años en el nivel nacional, estatal y local. En la actualidad, las instituciones educativas contratan a profesores noveles para poder sustituir las vacantes que dejan los profesores jubilados; por tal motivo la antigüedad de los profesores de contrato no suele ser mucha. Como se puede observar, existen más diferencias que semejanzas en el perfil demográfico de los profesores de las escuelas normales a nivel estatal y los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán que entre los profesores de las escuelas normales a nivel nacional. Coinciden parcialmente en edad y antigüedad y difieren en escolaridad.

5.2. Acceso a la función docente

El acceso a la función docente comprende las siguientes preguntas: forma de contratación, con las categorías de base, interinato, comisión, honorarios y contrato de servicios; y razones para ingresar a la formación inicial de maestro, con las categorías de conseguir una mejora salarial, hacer carrera en la educación superior, acceder a la investigación educativa, crear una red de contactos a nivel profesional, transferir mi experiencia profesional a la formación de profesionales de la educación.

Respecto a la forma de contratación, 15 profesores (60 %) tienen contrato base, cinco profesores (20 %) son interinos y los restantes cinco profesores (20 %) están por contrato semestral. Respecto a las razones para ingresar a la formación inicial de maestros, 6 % de los profesores mencionaron que lo hicieron para conseguir un mejor salario, 32 % de los profesores mencionaron que fue para hacer carrera en la educación superior, 9 % de los profesores consideraron que fue para acceder a la investigación educativa, 3 % de los profesores dijo que fue para crear una red de contactos a nivel profesional y 50 % de los profesores consideraron la transferencia de la experiencia profesional a la formación de profesionales de la educación.

El perfil académico de los profesores de la ENEP de Yucatán es: profesor con Licenciatura en Educación obtenida en una escuela normal. De acuerdo con lo argumentado anteriormente, el perfil de los profesores de la ENEP de Yucatán se asemeja más al de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán que al de los profesores de las escuelas normales en México, en virtud de que la mayoría de los profesores tienen algún tipo de posgrado.

5.3. Situación actual

La situación actual comprende la pregunta tiempo de dedicación, con las categorías tiempo completo, ¾ de tiempo completo, medio tiempo y por horas.

Respecto al tiempo de dedicación, seis profesores (24.0 %) son de tiempo completo, un profesor (4.0 %) es de ¾ de tiempo completo, siete profesores (28.0 %) son de medio tiempo y once profesores (44.0 %) tienen contrato por horas.

Como se puede evidenciar en la tabla 2, solo el 24 % de los profesores es de tiempo completo. Esta situación en cuanto al tiempo de dedicación permite entender las razones por las que los cuerpos académicos no se han desarrollado y la productividad de los profesores es baja.

Tabla 2. Número y porcentaje de profesores de escuelas normales a nivel nacional, estatal y local por antigüedad y tiempo de dedicación.

Variable	Nacional	Estado de Yucatán	E
Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tiempo de dedicación:			

Tiempo completo	4789	30.7	41
¾	904	5.8	13
Medio tiempo	1944	12.4	31
Por horas	7965	51.1	29

Nota. El número y porcentaje de sujetos a nivel nacional y del estado de Yucatán se obtuvo de Medrano et al. (2017).

5.4. Competencias profesionales del formador de maestros

Las competencias profesionales del formador de maestros comprenden las preguntas: competencias profesionales (que está integrada por trece enunciados con una escala de relevancia de cinco opciones de respuesta que va de 0 –nada relevante– a 4 –muy relevante–); la pregunta dicotómica sobre asistencia a cursos y talleres, con las categorías «sí» o «no»; la pregunta grado de actualización de la formación recibida, con las categorías «nada», «muy poco», «poco», «bastante» y «mucho».

Los profesores de la ENEP de Yucatán han evidenciado que son personas profesionales y preparadas en el área de la educación. Estos docentes consideran que diez de las doce competencias son muy relevantes, siendo las más destacadas: expresión y comunicación en la lengua propia, planificación de la actividad docente, evaluación de los aprendizajes, comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar y utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje (figura 1). Por otra parte, las que fueron consideradas menos relevantes fueron «expresión y comunicación en lengua extranjera», «formación en investigación educativa» y «trabajo en equipo con compañeros» (figura 1).

Respecto a la asistencia a cursos y talleres, 23 profesores (92 %) dijeron que sí que asisten a cursos y talleres, y solo dos profesores (8 %) dijeron que no. Respecto al grado de actualización de la formación recibida, dos profesores (4 %) opinaron que era poco el nivel de actualización, ocho profesores (32 %) que era bastante el nivel de actualización, catorce profesores (56 %) que era mucho el nivel de actualización y los restantes dos profesores (8 %) no contestaron la pregunta. El promedio de nivel de actualización fue de 3.56, lo cual significa muy actualizado.

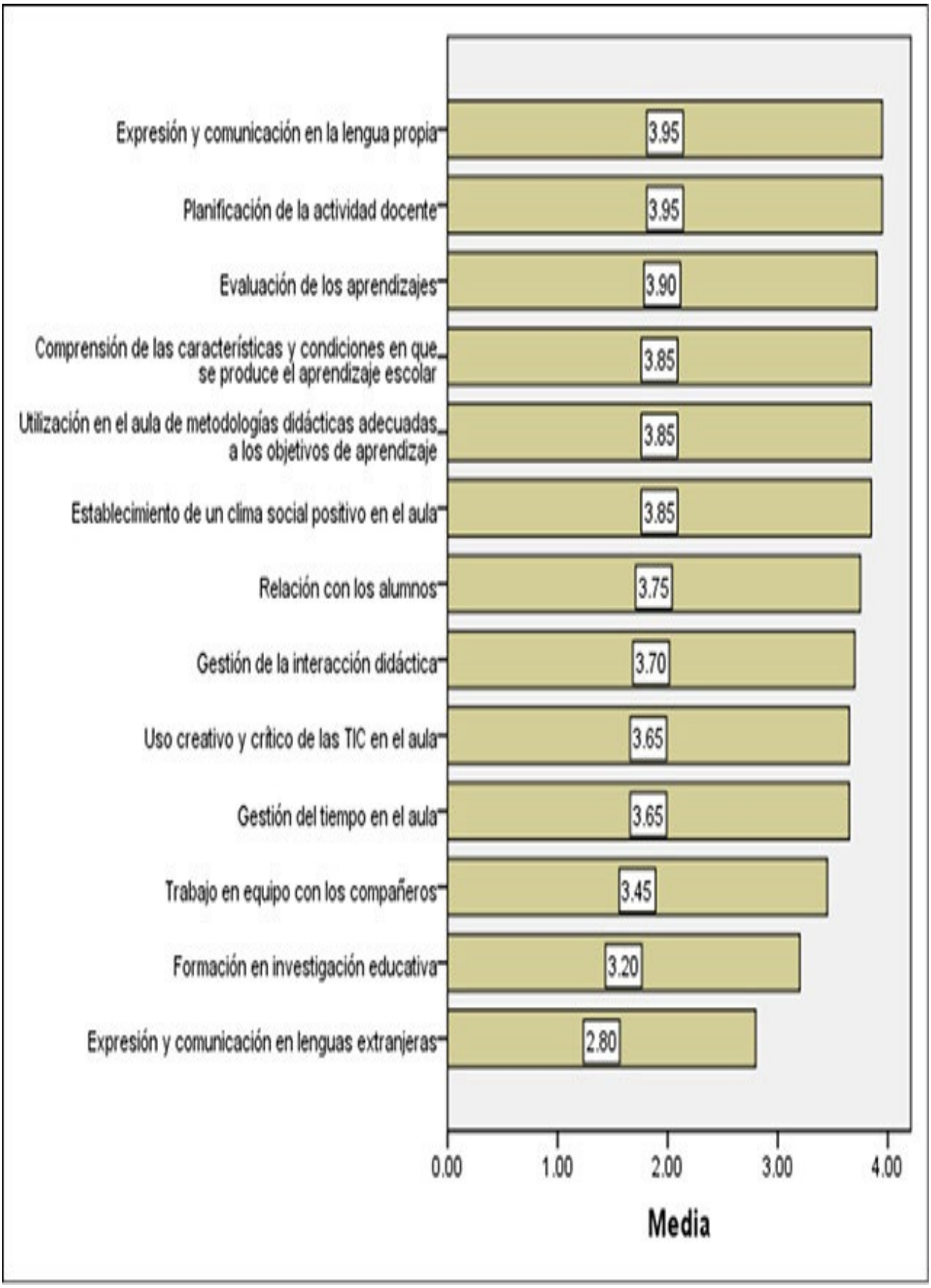
Expresión y comunicación en la lengua propia
3.95
Planificación de la actividad docente
3.95
Evaluación de los aprendizajes
3.90
Comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprendizaje escolar
3.85
Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje
3.85
Establecimiento de un clima social positivo en el aula
3.85
Relación con los alumnos
3.75
Gestión de la interacción didáctica
3.70
Uso creativo y crítico de las TIC en el aula
3.65
Gestión del tiempo en el aula
3.65
Trabajo en equipo con los compañeros
3.45
Formación en investigación educativa
3.20
Expresión y comunicación en lenguas extranjeras
2.80
0.00
1.00
2.00
3.00
4.00
Media

Figura 1. Competencia profesional de los profesores de la ENEP de Yucatán.

El rol del profesor ha cambiado: ya no solo es la persona encargada de transmitir información, sino que es aquella que gestiona el conocimiento y construye escenarios innovadores para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aviran (2002, citado en Marqués, 2012) menciona que, si la sociedad cambia, por ende, la escuela tiene que cambiar, y por tal motivo la profesionalización y capacitación de los profesores normalistas debe ser de una manera constante y basada en los tiempos modernos.

Como se puede observar en la figura 2, y considerando la escala que va de 0 (nada) a 4 (mucho), se concluye que los profesores de la escuela normal encuestada consideran un nivel no muy alto de necesidad de formación. Los profesores consideraron con niveles más altos de necesidad la metodología docente, las habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, etc.), atención a la diversidad, planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Los aspectos referentes a la investigación educativa y la integración de las TIC a la docencia son necesidades que es importante atender por medio de cursos de capacitación con el objetivo de tener profesionistas que reflejen su preparación en su actividad académica.

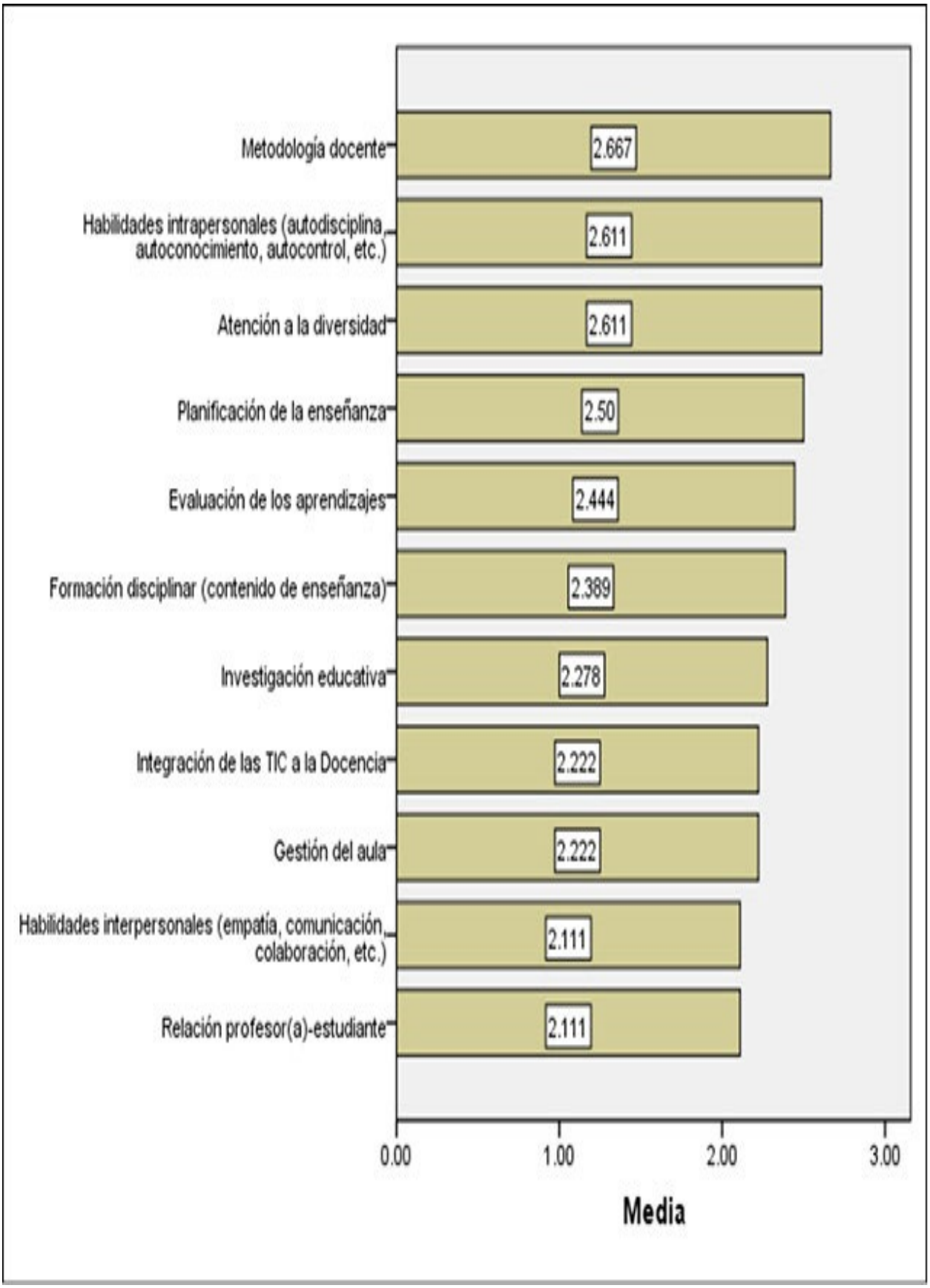
Metodología docente
2.667
Habilidades intrapersonales (autodisciplina, autoconocimiento, autocontrol, etc.)
2.611
Atención a la diversidad
2.611
Planificación de la enseñanza
2.50
Evaluación de los aprendizajes
2.444
Formación disciplinar (contenido de enseñanza)
2.389
Investigación educativa
2.278
Integración de las TIC a la Docencia
2.222
Gestión del aula
2.222
Habilidades interpersonales (empatía, comunicación, colaboración, etc.)
2.111
Relación profesor(a)-estudiante
2.111
0.00
1.00
2.00
3.00
Media

Figura 2. Nivel de necesidad de formación de los profesores.

5.5. Nivel de satisfacción en los profesores

Tener una buena percepción respecto a la satisfacción del desarrollo profesional, personal y respecto al clima institucional donde se trabaja son aspectos importantes que deben tomarse en cuenta para que los profesionales de la educación estén siempre motivados en aras de asegurar la calidad educativa para continuar formando recursos humanos altamente competentes y capaces de responder a las necesidades y demandas de la sociedad actual.

En la figura 3 se puede observar que en promedio se tiene una percepción baja respecto a la satisfacción de diversos aspectos como la promoción, oportunidades de realizar investigación e incentivos, aspectos que institucionalmente son complicados de satisfacer, ya que depende del presupuesto que les hacen llegar a través de la federación o el estado, de la misma forma cuando no se cuenta con algún proyecto de investigación financiado o programa que fomente la investigación se vuelve complejo otorgar recursos y, por ende, que se logre el desarrollo de la competencia correspondiente; sin embargo el aspecto que más nivel demostró en los indicadores antes presentados es el que hace referencia a la buena relación e interacción que tienen los profesores con los estudiantes; hasta cierto punto es normal, ya que al ser profesionistas de la educación están siempre en contacto con los grupos de estudiantes.

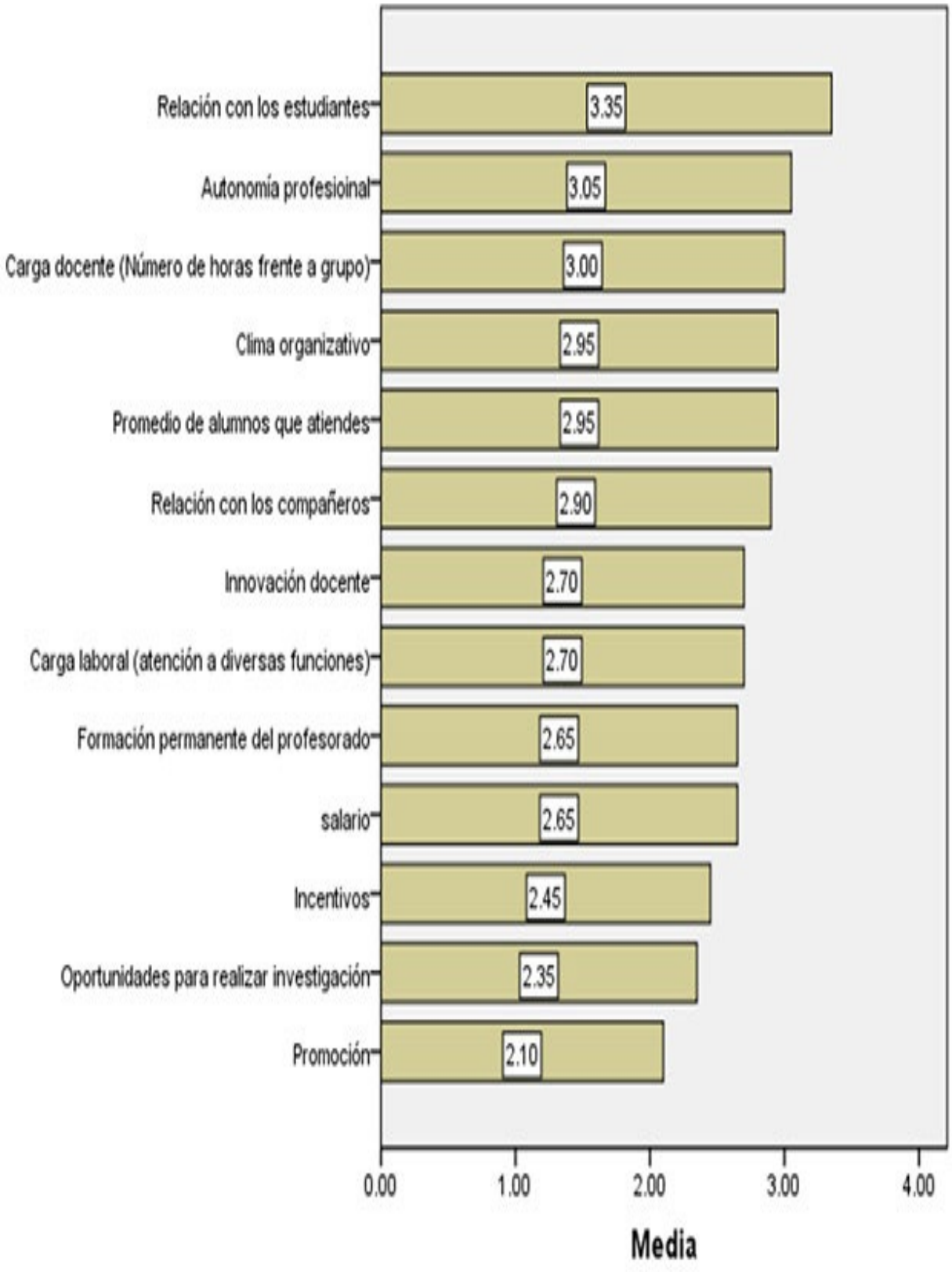
Relación con los estudiantes
3.35
Autonomía profesioinal
3.05
Carga docente (Número de horas frente a grupo)
3.00
Clima organizativo
2.95
Promedio de alumnos que atiendes
2.95
Relación con los compañeros
2.90
Innovación docente
2.70
Carga laboral (atención a diversas funciones)
2.70
Formación permanente del profesorado
2.65
salario
2.65
Incentivos
2.45
Oportunidades para realizar investigación
2.35
Promoción
2.10
0.00
1.00
2.00
3.00
4.00
Media

Figura 3. Satisfacción laboral de los profesores de la ENEP de Yucatán.

6. Conclusiones

A través de la historia a nivel nacional la formación inicial de los profesores de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria se ha realizado en las escuelas normales, basándose en las necesidades del país en materia educativa.

En México hay 460 escuelas normales distribuidas a lo largo y ancho del territorio mexicano, y específicamente en Yucatán existen nueve escuelas normales. Por otra parte, en México laboran en escuelas normales 15.602 profesores, en el estado de Yucatán lo hacen 379 profesores y en la ENEP de Yucatán lo hacen 25 profesores.

El perfil demográfico, académico y laboral de los profesores de la ENEP de Yucatán coincide en mayor grado con los perfiles de los profesores de las escuelas normales de Yucatán que con los perfiles de los profesores de las escuelas normales de México.

Las características de madurez (mayores de 40 años), formación (poco más de la mitad con posgrado) permiten concluir que dicha planta docente podría ser más productiva e innovadora. Sin embargo, la endogamia académica (más de la mitad proveniente de las mismas escuelas normales), la falta de compromiso (muchos profesores por contrato de horas y de reciente contratación) causan preocupación para lograr la consolidación de cuerpos académicos y la acreditación del programa educativo.

Uno de los principales propósitos de este documento fue mostrar el estado actual de las necesidades de formación y actualización de los profesores de la Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán. Una de las necesidades latentes es la formación en el área de investigación educativa. Como se mencionó, el rol del docente del siglo XXI ha cambiado y hacer investigación es parte de ese cambio. Asimismo, la capacitación en el dominio de una lengua extranjera es otra de las grandes necesidades de formación, ya que los programas de calidad comienzan a trabajar de manera multidisciplinaria con países donde se habla inglés.

Los profesores de la escuela normal encuestada consideran que las competencias del formador de profesores son relevantes, que han asistido a cursos y talleres de formación y que la formación recibida los mantiene actualizados, por lo que consideran no muy necesaria una mayor formación, aunque reconocen ciertas áreas de mejora para un mejor desempeño y para aumentar su productividad académica.

Respecto a la satisfacción de los profesores, estos evidenciaron que los indicadores que mayor nivel tuvieron son los correspondientes a lo que deben aportar las instituciones educativas; sin embargo, como se mencionó anteriormente, varios de los recursos provienen de proyectos federales y su utilización no depende directamente de ellas.

Otro aspecto importante que destacar, y que también evidenciaron los profesores, es el correspondiente al trabajo con los alumnos, que perciben como un factor importante de motivación para su quehacer como formadores, ya que al estar con ellos se generan vínculos importantes que ayudan en la formación integral tanto de los estudiantes como de ellos mismos.

A partir de los resultados, se concluye que es importante la capacitación continua para los profesores de la escuela normal, ya que estos reflejaron una necesidad de formación en el área de investigación y en el dominio de una lengua extranjera; además, consideraron que, para un mejor desempeño docente, es importante que se los capacite en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas, así como en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Partiendo de lo antes mencionado, conocer las necesidades reales de capacitación de los profesores de la escuela normal, ayuda a incorporar herramientas tecnológicas, estrategias didácticas y metodologías de investigación innovadoras que benefician su calidad educativa.

7. Referencias bibliográficas

Baas, M. A. y Cisneros, E. J. (2011). Implicaciones de la política de incluir a la educación en el esquema de educación superior. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10. Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2055.p

Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf.

Cruz, O. P. (2014). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En: Ducoing, P. (coord.). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. IISUE-UNAM, 49-77. http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf.

García, J. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. Boletín Redipe, 4(7), 48-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259857.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2013). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión. QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 2, 139-159. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962.

Imbernón, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Revista electrónica Sinéctica, 41, 1-12. https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf.

Isaac, S. y Michael, W. (1995). Handbook in Research and Evaluation. EDITS.

Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). História da Educação, 16(38), 43-62. https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003.

Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(1), 1-12. https://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf.

Loyo, E. (1994). Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934. En: INEA/El Colegio de México. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México.

Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. 3ciencias. https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf.

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf.

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17-34. https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf.

Peña, T. y Sánchez, M. (2012). Los docentes de las escuelas normales y su papel al asumir la formación del futuro docente de educación básica. XI Seminario Internacional de la Red, 1-20. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/187.pdf.

7

¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?

JOSÉ MIGUEL GARRIDO MIRANDA

MARCELA JARPA AZAGRA

1. Introducción

El actual modelo educativo chileno está sufriendo fuertes cuestionamientos, pues durante los últimos treinta años ha reproducido un esquema que, por una parte, segmenta y segrega a muchos estudiantes, dependiendo de su éxito académico y de las condiciones socioeconómicas de sus familias y, por otra, la instalación de una fuerte política de rendición de cuentas ha incrementado una brecha entre los establecimientos educacionales y los docentes (Bellei et al., 2010; Cabalin, 2012).

Este problema tiene múltiples factores. Uno de los que ha recibido atención es la formación inicial docente (FID), pues el rol y los desafíos que tienen las nuevas generaciones de profesores para enfrentar una enseñanza para el aprendizaje en y para una sociedad basada en el conocimiento y competitiva (Hargreaves, 2003; Marcelo y Vaillant, 2009) es una situación altamente compleja. Alcanzar esta meta requiere que los futuros docentes desarrollen saberes cognitivos, sociales e instrumentales que les permitan desenvolverse en una sociedad cambiante, especializada, tecnologizada, globalizada, competitiva y con un alto nivel de incertidumbre y de inequidad (Bauman, 2007; Castells et al., 2007).

Es así como desde hace años se vienen implementando diversas iniciativas que apuntan a mejorar la calidad de las carreras de pedagogía.[3] Entre estas se cuentan la creación de estándares nacionales para el desarrollo de las competencias necesarias; evaluaciones estandarizadas para establecer los niveles de logro de quienes estudian pedagogía y, así, retroalimentar a las universidades para ajustar sus programas de estudio; mejorar el proceso de acreditación obligatoria de estas carreras; regular sus ofertas y generar fondos de financiamiento competitivos para la mejora e innovación en la FID (Garrido-Miranda, 2017).

En el desarrollo de estas y otras políticas han estado ausentes o invisibilizados los protagonistas del aula universitaria, en especial los docentes formadores de profesores. En efecto, poco se conoce sobre sus trayectorias, motivaciones, disposiciones o expectativas sobre su rol como formadores, tampoco se ha sistematizado información sobre sus valoraciones de los cambios propiciados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en este ámbito. Más aún, se desconocen los resultados y la efectividad de la formación que estos imparten o

los resultados y metas que esperan lograr en sus respectivas Universidades. En suma, es parte de los territorios inexplorados de la investigación sobre la formación docente (Cisternas, 2011).

Desvelar cuáles son las características de quienes forman a los futuros profesores de Primaria es muy relevante, pues permite comprender y resituar el verdadero alcance de su contribución como cuerpo formador en la construcción y logro de los propósitos, metas e indicadores que las actuales políticas de formación de profesores persiguen. En este artículo se describen y analizan los resultados obtenidos tras la aplicación de un cuestionario a 37 académicos que ejercen su docencia en las carreras de Educación Básica o Educación General Básica[4] en 7 universidades chilenas. A través de un diseño descriptivo de caso se ponen en evidencia las trayectorias previas y actuales, las competencias clave sentidas y requeridas para ejercer y los niveles de satisfacción sobre lo que hacen.

2. Marco de referencia

Con el fin de caracterizar el contexto país en el cual se desempeñan los formadores de formadores se revisarán los principales aspectos que establecen las políticas públicas para la formación inicial de docentes y, en particular, los estándares que rigen la formación de profesores de Educación Básica, pues esto permite comprender las demandas actuales que rodean y presionan al grupo de académicos que forma a los futuros profesores de Primaria.

2.1. Mirada prospectiva a las Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente

Un aspecto central en las políticas públicas relacionadas con la formación inicial docente (FID) ha sido propiciar iniciativas para su mejoramiento a partir de tres líneas básicas: 1) proyectos de fortalecimiento para las carreras de pedagogía; 2) incentivos para el ingreso de mejores estudiantes a estas carreras, y 3) instalación de procesos de aseguramiento de la calidad de los planes y programas de estudio. A continuación, se caracterizan cada una de ellas.

En cuanto a los proyectos de fortalecimiento, desde los años noventa se vienen incentivando iniciativas destinadas a estimular mejoras e innovaciones a programas y modelos de formación. Un ejemplo de esto es el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID), implementado entre 1997 y 2002, que apoyó proyectos de mejoramiento elaborados por las propias universidades, además de favorecer el trabajo conjunto de las instituciones para un monitoreo y aprendizaje compartido (Ávalos, 2002; 2014). El programa FFID logró efectos importantes en el ingreso de estudiantes, pues aumentó el número de postulantes a pedagogía y subió el puntaje promedio de corte en la prueba nacional de acceso a las universidades. De esta manera, en las pedagogías de Educación Básica se pasó de 540 a 587 puntos y en las pedagogías disciplinarias de Educación Media de 533 a 589.

Otro ejemplo fueron los proyectos de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP), iniciados en 1998, cuyo propósito fue fortalecer los currículos de las carreras de Educación Básica mediante la introducción de menciones relacionadas con las disciplinas priorizadas por el currículum nacional (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales). Su implementación estuvo asociada a la conformación de consorcios de universidades y a la participación de Chile en el Proyecto Tuning-Latinoamérica.

Aun cuando la mayoría de los programas de formación involucrados en proyectos MECESUP realizaron cambios en sus currículums, no se puede

evaluar su impacto, pues no hubo ni un seguimiento ni un cierre adecuado de ellos (Cox et al., 2010; Avalos, 2014). Más aún, lo realizado se vio afectado en 2008 por la nueva Ley General de Educación (LGE), que estableció que, a contar del año 2018, el sistema escolar se estructuraría en seis años de Educación Primaria y seis años de nivel secundario, buscando reemplazar los 8 de educación básica y los 4 de educación media existentes.

Esta modificación, conocida como «6+6», tuvo como objetivo incentivar la permanencia en los establecimientos educacionales y aumentar los años de formación disciplinar especializada de los escolares. Sin embargo, debido a la falta de infraestructura en los establecimientos de enseñanza media y a la ausencia de preparación de sus docentes para atender a dos niveles más de estudiantes, en 2017 la medida fue aplazada hasta el año 2026.

En este mismo marco, el MINEDUC ha establecido la necesidad de superar la formación generalista de los profesores de educación básica, hacia otra con énfasis en una especialización disciplinaria, basada en cuatro menciones: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales (García-Huidobro, 2011). Esto ha influido en la elaboración de pruebas estandarizadas de evaluación de los estudiantes de pedagogía, tales como la ya desaparecida Prueba Inicia o las actuales evaluaciones diagnósticas que se aplican de manera obligatoria y que se enmarcan en la reciente Ley sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

El último dispositivo implementado para el desarrollo de proyectos de fortalecimiento corresponde a los Proyectos de Mejoramiento Institucional (PMI) basados en convenios de desempeño entre el MINEDUC y las universidades beneficiarias. El foco central de las tres convocatorias realizadas hasta ahora (2012, 2014 y 2018) ha sido estimular la realización de análisis estratégicos y cambios institucionales con el fin de preparar profesores que posean un alto nivel de competencias para posibilitar el desarrollo de más y mejores aprendizajes en las aulas.

Respecto a incentivar y captar mejores estudiantes para que opten por carreras de pedagogía, se puede citar la Beca para Profesores que formó parte del programa FFID, la cual contribuyó a aumentar los niveles de ingreso de un 7 % a un 9 % (Toledo, 2009). De más reciente data es la Beca Vocación del Profesor vigente desde el año 2010 y que otorga beneficios a los estudiantes que opten por matricularse en carreras de pedagogía con un puntaje mínimo de ingreso de 600

puntos. Los beneficios de gratuidad en el arancel de la carrera, aporte monetario para su manutención y la posibilidad de pasantías en el extranjero, tienen como contrapartida el compromiso del becario de ejercer durante tres años en escuelas socialmente vulnerables. El impacto de esta beca fue inmediato, aumentando el número de estudiantes con buenos puntajes que ingresaron a las carreras de pedagogía. La última iniciativa que impacta sobre este propósito fue la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), que formaliza una carrera docente con tramos de cualificación profesional y beneficios económicos asociados, lo que ha aumentado el interés de la población joven por estudiar una carrera de Pedagogía.

Sobre la instalación de procesos de aseguramiento de la calidad, es la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía el principal mecanismo utilizado. Enmarcada en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (MINEDUC, 2006) utiliza como referentes estándares de desempeño. Los primeros de ellos, de carácter genérico, fueron elaborados en 2002 en el marco del FFID; luego, en 2006, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) define estándares específicos por tipo de carrera de pedagogía. Finalmente, en 2016, tras una consulta en la que participaron académicos y autoridades de instituciones de educación superior, la CNA oficializó nuevos criterios para certificar titulaciones. Un punto fundamental de los cambios introducidos es la existencia de un núcleo docente estable, de alta dedicación y permanencia, además de la sistematicidad de la presencia de actividades de vinculación con el entorno y un perfil de egreso claro y consistente con el programa formativo.

Como ya se ha esbozado, otro mecanismo de aseguramiento de la calidad lo han constituido las pruebas o evaluaciones aplicadas a los estudiantes de pedagogía durante o al finalizar su formación de pregrado. La primera iniciativa de este tipo fue la Prueba Inicia, que se comenzó a aplicar en 2008 de manera voluntaria a los egresados de pedagogía. Su propósito era evaluar el aprendizaje alcanzado al finalizar la formación inicial en las áreas de conocimiento disciplinario, conocimiento pedagógico y didáctico. Una crítica relevante a esta evaluación era que medía solo conocimientos y dominios cognitivos de los estudiantes, pero no podía determinar y/o visualizar el desempeño profesional, por lo que sus resultados no eran predictores del buen desempeño profesional del egresado una vez inserto en el mundo laboral (Espinoza et al., 2014).

Actualmente, bajo el amparo de la Ley de Sistema de Desarrollo Docente, existe

la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), procedimiento obligatorio para los estudiantes de pedagogía y que implica rendir dos evaluaciones, la primera, aplicada por cada universidad al inicio de la carrera y la segunda aplicada por el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP) a los 12 meses que anteceden al año del egreso. El objetivo de estas evaluaciones es entregar información a las instituciones para elaborar planes de mejora en sus programas formativos, a lo cual se le suma que rendir la segunda evaluación es condición sine qua non para que los estudiantes obtengan su título profesional.

Un tercer y último mecanismo para asegurar la calidad ha sido la confección de estándares «orientadores» para las carreras de pedagogía, los que su vez se articulan con la END. Estos estándares son principalmente de contenido disciplinar (incluyendo referentes de las didácticas específicas) y contenido pedagógico. En el siguiente apartado se profundizará en ellos.

2.2. Estándares orientadores para la formación de profesores de Educación Básica en Chile

El año 2008 el Ministerio de Educación encargó la elaboración de estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2011) con el fin de que estos sirvieran de orientación a las instituciones formadoras de docentes sobre los conocimientos y habilidades fundamentales para liderar un proceso de enseñanza de calidad. Estos estándares fueron creados respetando la diversidad existente entre los diversos programas formativos, considerando: perfiles de egreso, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sellos institucionales propios de cada universidad. Cada estándar representa una competencia que se considera necesaria para alguien que egresa de una carrera de pedagogía, proponiendo para cada uno de ellos, una descripción de lo que se espera y un conjunto de indicadores del desempeño esperado.

En el caso de la carrera de Educación Básica, los estándares se organizan entre aquellos de carácter pedagógico y aquellos de carácter disciplinario; estos últimos, a su vez, se desagregan en cuatro áreas: 1) Lenguaje y Comunicación, 2) Matemática, 3) Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y 4) Ciencias Naturales.

Los estándares pedagógicos, tal como se observa en la tabla 1, proponen 10 estándares que dan cuentan de las capacidades necesarias para el adecuado ejercicio profesional de un docente de educación básica, con independencia de la mención de especialidad que deba impartir. De esta manera, cobran relevancia el conocimiento del currículo, el diseño de procesos de enseñanza y de evaluación para el aprendizaje. Incluye metas relacionadas con la dimensión moral del quehacer docente, centrados en el compromiso del futuro profesorado con su profesión, su propio aprendizaje y con la formación del estudiantado a cargo.

Tabla 1. Listado de estándares pedagógicos.

Estándares pedagógicos

Estándar 1. Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo apren

Estándar 2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de lo

Estándar 3. Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instru

Estándar 4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-apren

Estándar 5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropia

Estándar 6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el pro

Estándar 7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Estándar 8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integraci

Estándar 9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversa

Estándar 10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su ir

Fuente: tomado de MINEDUC (2011, p. 17).

Estos estándares también consideran las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua; estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes; promover un ambiente adecuado para el aprendizaje; y, finalmente, el conocimiento de aspectos de la cultura escolar. Para esto propone un total de 85 indicadores de desempeño que sirven como guía de lo que deben alcanzar quienes estudian la pedagogía en educación básica.

En cuanto a los estándares disciplinarios para la enseñanza, estos definen las competencias específicas para el ejercicio docente en las cuatro áreas señaladas anteriormente, estableciendo los conocimientos y habilidades que los futuros profesores y profesoras deben demostrar para su enseñanza, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes estas áreas, así como la capacidad para diseñar, planificar, implementar y evaluar dichas experiencias de aprendizaje y sus logros.

Para el caso de los estándares disciplinarios de la mención en Lenguaje y Comunicación (tabla 2), se definen 12 estándares que orientan las metas a lograr en cuatro dominios de contenido: Lectura, Escritura, Comunicación Oral y Gramática, proponiendo un total de 194 indicadores de desempeño que se espera que pueda realizar al momento de egresar quien se forma como profesor de educación básica. El foco principal es la alfabetización inicial y la instalación de habilidades para la enseñanza de estrategias de comprensión y producción de textos. El manejo de la lengua y las habilidades lingüísticas se abordan desde el enfoque comunicativo y bajo un paradigma socioconstructivista.

Tabla 2. Listado de estándares de Lenguaje y Comunicación.

Estándares de Lenguaje y Comunicación

Lectura

Estándar 1: Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para ens

Estándar 2: Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumno

Estándar 3: Sabe cómo potenciar la comprensión y el gusto por la lectura de t

Estándar 4: Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión

Escritura

Estándar 5: Comprende los procesos de la producción escrita y es capaz de in

Estándar 6: Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de calidad.

Estándar 7: Sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multi

Estándar 8: Sabe cómo enseñar a sus alumnos y alumnas para que sean escrit

Comunicación oral

Estándar 9: Sabe acerca de la comprensión oral y es capaz de desarrollarla en

Estándar 10: Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos y alumn

Gramática

Estándar 11: Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y d

Estándar 12: Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la

Fuente: tomado de MINEDUC (2011, p. 18).

En el caso de la mención de Matemática (tabla 3), los 17 estándares propuestos buscan cubrir cuatro dominios de contenido: Números, Geometría, Álgebra y Datos y probabilidades. De los 246 indicadores de desempeño propuestos para observar el logro de dichos dominios, es el vinculado a Números el que concentra la mayor cantidad de estándares. El foco busca el desarrollo del pensamiento matemático, para lo cual se incluyen cuatro habilidades: resolver problemas, representar, modelar, argumentar y comunicar; por lo tanto, es imprescindible que los futuros docentes desarrollen estrategias de enseñanza para estos ámbitos.

Tabla 3. Listado de estándares de Matemática.

Estándares de Matemática
Números
Estándar 1: Es capaz de conducir el aprendizaje del sistema de numeración de
Estándar 2: Es capaz de conducir el aprendizaje de la adición y sustracción de

Estándar 3: Es capaz de conducir el aprendizaje de la multiplicación y divisió

Estándar 4: Está preparado para conducir el aprendizaje de fracciones y decin

Estándar 5: Está preparado para conducir el aprendizaje de porcentajes, razon

Estándar 6: Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Números.

Geometría

Estándar 7: Es capaz de conducir el aprendizaje de las formas geométricas.

Estándar 8: Es capaz de conducir el aprendizaje de las figuras planas.

Estándar 9: Está preparado para conducir el aprendizaje de conceptos y aplica

Estándar 10: Está preparado para conducir el aprendizaje de los conceptos de

Estándar 11: Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Geometría.

Álgebra

Estándar 12: Es capaz de conducir el aprendizaje de patrones y sucesiones.

Estándar 13: Está preparado para conducir el aprendizaje de expresiones algel

Estándar 14: Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Álgebra.

Datos y probabilidades

Estándar 15: Es capaz de conducir el aprendizaje de la recolección y análisis d

Estándar 16: Está preparado para conducir el aprendizaje de las probabilidade

Estándar 17: Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Datos y Probal

Fuente: tomado de MINEDUC (2011, p. 19).

En relación con los estándares disciplinarios para la mención de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (tabla 4), propone un total de 10 estándares que cubren cinco dominios de contenido: Conocimiento del aprendizaje de la disciplina, Historia, Geografía, Formación Ciudadana y Habilidades para la investigación en ciencias sociales. El mayor número de estándares se concentran en el dominio Historia. En conjunto, estos estándares consideran 91 indicadores de desempeño, que sirven como guía de lo que debe ser alcanzado. El foco principal es el desarrollo de pensamiento histórico, social y geográfico, que permita al niño y la niña comprender su realidad compleja y problemática y participar democráticamente. Para ello, potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico con el fin de promover la construcción de sujetos que puedan explicar el desarrollo social considerando variables económicas, políticas, históricas, entre otras, estimulando que sean socialmente activos, capaces de historiarse a sí mismos, conscientes del territorio social, natural y cultural que habitan.

Tabla 4. Listado de estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Conocimiento del aprendizaje de la disciplina
Estándar 1: Conoce cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales lo

Historia

Estándar 2: Comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histór

Estándar 3: Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Histori

Estándar 4: Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Cultura

Geografía

Estándar 5: Comprende los conceptos y problemas fundamentales del espacio

Estándar 6: Conoce y describe los principales aspectos de la geografía física y

Formación ciudadana

Estándar 7: Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales

Estándar 8: Es capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y c

Habilidades de investigación en ciencias sociales

Estándar 9: Demuestra habilidades de investigación e interpretación de la real

Estándar 10: Está preparado para desarrollar habilidades de investigación e in

Fuente: tomado de MINEDUC (2011, p. 20).

Finalmente, como muestra la tabla 5, diez son los estándares que se proponen para la mención de Ciencias Naturales, la cual abarca seis dominios de contenido: Conocimiento científico y su aprendizaje, Biología, Física, Química, Tierra y universo y Habilidades de pensamiento científico. De los 109 indicadores de desempeño que orientan el logro de estos estándares, es en el dominio de las habilidades de pensamiento científico donde se concentra la mayor cantidad. De igual manera, el foco principal es la alfabetización científica y el desarrollo de competencias y habilidades para formar ciudadanos informados que sean capaces de tomar decisiones respecto al mundo que los rodea. Esta comprensión del mundo es abordada desde el enfoque de la indagación científica.

Tabla 5. Listado de estándares de Ciencias Naturales.

Estándares de Ciencias Naturales
Conocimiento científico y su aprendizaje
Estándar 1: Conoce cómo aprenden Ciencias Naturales los estudiantes de Edu
Estándar 2: Comprende ideas fundamentales de las Ciencias Naturales y las c

Biología

Estándar 3: Comprende los conceptos que permiten relacionar las estructuras

Estándar 4: Comprende los conceptos fundamentales relacionados con la inte

Física

Estándar 5: Comprende conceptos fundamentales relacionados con fuerza y n

Química

Estándar 6: Comprende los conceptos fundamentales relacionados con la mat

Tierra y universo

Estándar 7: Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias de la Tie

Habilidades de pensamiento científico

Estándar 8: Demuestra las habilidades de pensamiento científico que deberá d

Estándar 9: Está preparado para desarrollar habilidades científicas en los estu

Estándar 10: Es capaz de motivar a los estudiantes para que establezcan relac

Fuente: tomado de MINEDUC (2011, p. 21).

En concordancia con los ajustes que ha propiciado la política pública es posible identificar que los estándares anteriormente presentados revelan un fuerte dominio disciplinar con el fin de que los profesores de Educación Primaria sienten las bases de los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar los desafíos de una sociedad crítica y en constante cambio.

Por ello, el nivel de exigencia reclamado a los académicos que forman profesores de Educación Primaria es altísimo y, por eso mismo, se ha propiciado que los equipos se conformen de manera interdisciplinaria y desde una perspectiva de especialidad.

3. Objetivos y diseño de investigación

El propósito de la presente investigación es describir, caracterizar y analizar la trayectoria laboral, competencias, necesidades formativas y niveles de satisfacción profesional que tienen los docentes que se desempeñan como formadores en carreras de pedagogía en educación básica de universidades chilenas. Para esto, en el marco de una metodología no experimental y el uso de un método de caso descriptivo (Latorre et al., 2003), se aplicó un cuestionario a 37 académicos que imparten docencia en la carrera de Educación Básica o Educación General Básica en 7 universidades distribuidas en las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, Bío-Bío, Ñuble, Los Lagos, Aysen y Magallanes.

El instrumento utilizado corresponde al Cuestionario de Valoración del Marco Profesional del Profesorado del Grado de Educación Primaria, elaborado por un equipo del grupo de investigación consolidado Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), de la Universitat de Barcelona, en colaboración con el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD). El cuestionario es de tipo semiestructurado, organizado en 6 secciones con un total de 26 reactivos, tal como se detalla en la tabla 6:

Tabla 6. Dimensiones y descriptores del cuestionario utilizado.

Dimensión	Descripción
Información General	Caracterización sociodemográfica y for

Acceso a la Función Docente	Manera y motivación por la que se acce
Experiencia Profesional	Experiencia profesional previa al desem
Situación Actual	Tipo de contrato, áreas de conocimiento
Competencias Profesionales	Conocimiento y competencias esperada
Satisfacción Profesional	Dimensiones y grados de satisfacción e

Debido a diferencias en conceptos y nomenclaturas utilizadas en Chile, se realizó una revisión y adecuación a la redacción de los reactivos con el fin de situarlos contextualmente, cautelando que dichos cambios no afectaran el significado y el sentido original de las preguntas. El cuestionario definitivo se habilitó en la plataforma virtual Surveymonkey.

Para el contacto de informantes, se hizo envío de una carta-invitación con el acceso al instrumento, primeramente, a los directores de carreras de pedagogía en Educación Básica y Educación General Básica en 10 universidades que la imparten, con el fin de solicitar la autorización correspondiente y el apoyo para contactar informantes. Una vez obtenidas dichas respuestas, se procedió a enviar cartas-invitación directamente a los profesores indicados por los propios directores. El retorno de dichas respuestas conforma la muestra sobre la que se ha elaborado el presente artículo.

Para cautelar la obtención del consentimiento informado de cada participante, en la versión virtual del cuestionario se incorporó una pantalla inicial con información sobre el resguardo y anonimato de los datos y la solicitud de confirmar su disposición voluntaria a responder, antes de acceder a las preguntas.

4. Resultados

4.1. Caracterización de los formadores de formadores de Primaria

El grupo estudiado corresponde a 37 académicos formadores de 7 universidades chilenas que imparte la carrera de pedagogía en Educación Primaria. El 51 % corresponde a profesoras y el 49 % a profesores, con una edad promedio de 43 años y una experiencia promedio en docencia universitaria de 13 años, aunque la moda de experiencia es de 10.

Desde el punto de vista de su formación, el 34 % poseen el título de profesor de Educación Básica o General Básica, el 18 % el mismo título, pero con una o más menciones disciplinarias, y el 47 % título de profesor en otras áreas o de otras profesiones (por ejemplo, Psicología). En cuanto a grados académicos, la mitad informa poseer la Licenciatura en Educación, mientras que la otra mitad está en posesión de otras licenciaturas (ej.: en Literatura). En cuanto a posgrados, el 82 % cuenta con un grado de Magíster y el 50 % con el grado de doctor, de estos totales, el 84 % de quienes están titulados como profesores de Educación Básica o General Básica, tiene un grado de Magíster y el 46 % un grado de Doctorado.

En consecuencia, se está en presencia de un grupo de académicos de edad intermedia con pocos años de experiencia en docencia universitaria. A esto se agrega que un grupo importante presenta diferencia entre su carrera de origen y la carrera sobre la que imparten docencia. El grupo estudiado presenta un alto nivel de especialización de posgrado.

Tal como se aprecia en la figura 1, las razones que llevaron a estos formadores a optar por la docencia universitaria son variadas. Con todo, destacan tres: 1) desarrollar una carrera universitaria formal y de manera exclusiva, 2) transferir o contribuir con su experiencia a la formación de nuevos docentes, y 3) poder dedicarse a la investigación educativa.

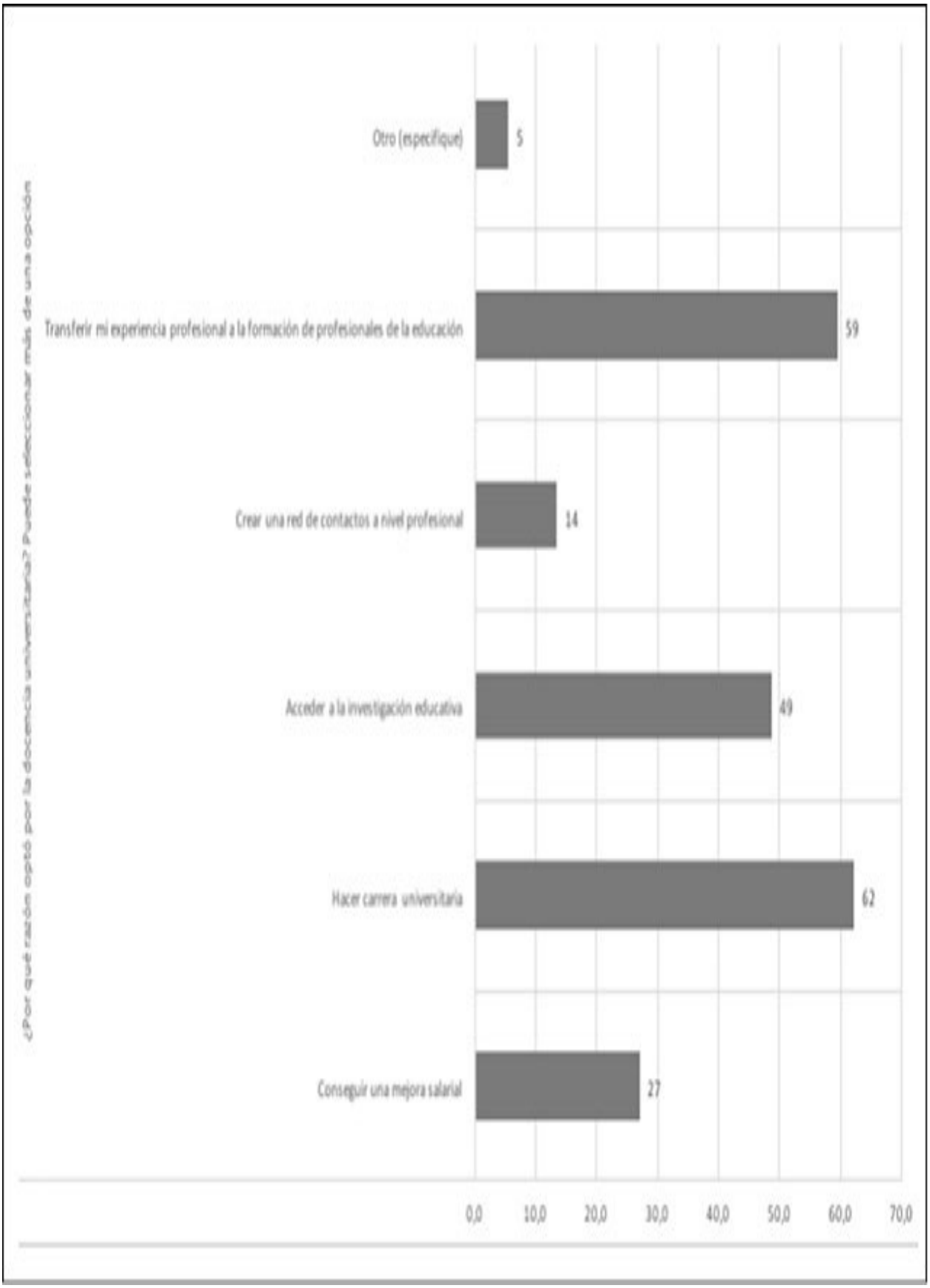
¿Por qué razón optó por la docencia universitaria? Puede seleccionar más de una opción
Otro (especifique)
5
Transferir mi experiencia profesional a la formación de profesionales de la educación
59
Crear una red de contactos a nivel profesional
14
Acceder a la investigación educativa
49
Hacer carrera universitaria
62
Conseguir una mejora salarial
27
0,0
10,0
20,0
30,0
40,0
50,0
60,0
70,0

Figura 1. Razones por las que se optó por la docencia universitaria.

En cuanto a la experiencia previa a la docencia universitaria, el grupo estudiado da cuenta de diversas labores realizadas, siendo la docencia en el sistema escolar la más relevante y común entre ellos. El ejercicio docente en la Educación Primaria y Secundaria lidera las experiencias; el 32 % lo ha hecho en ambos niveles y el 24 % en uno u otro, incluso un 11 % ha ejercido además en la Educación Infantil. Tras la docencia, la experiencia laboral previa más extendida entre los informantes es la del diseño y producción de recursos y medios didácticos y haber tenido ocupaciones en ámbitos no relacionadas con la educación. Se constata también que solo un 5 % trabajó en labores de inspección o supervisión vinculadas a la administración pública.

Otro aspecto diverso lo constituyen las áreas de conocimiento en las cuales estos formadores imparten docencia en la universidad. Tal como puede observarse en la figura 2, considerando 14 áreas específicas, el 19 % señala impartir docencia en el área de Didáctica de la Lengua y Literatura, un 16 % en áreas como prácticas, áreas disciplinarias de contenidos específicos (por ejemplo, Matemáticas) o Psicología; otro 16 % en el área de Didáctica y Organización Escolar (ej.: asignaturas de Evaluación); un 11 % en Didáctica de las Ciencias Naturales, igual porcentaje para Didáctica de las Ciencias Sociales y para Tecnologías Digitales para el Aprendizaje. Menos del 5 % lo hacen en Didácticas de la Expresión Corporal o Musical y en Sociología de la Educación. No hay informantes que se desempeñen en la Didáctica de la Expresión Plástica.

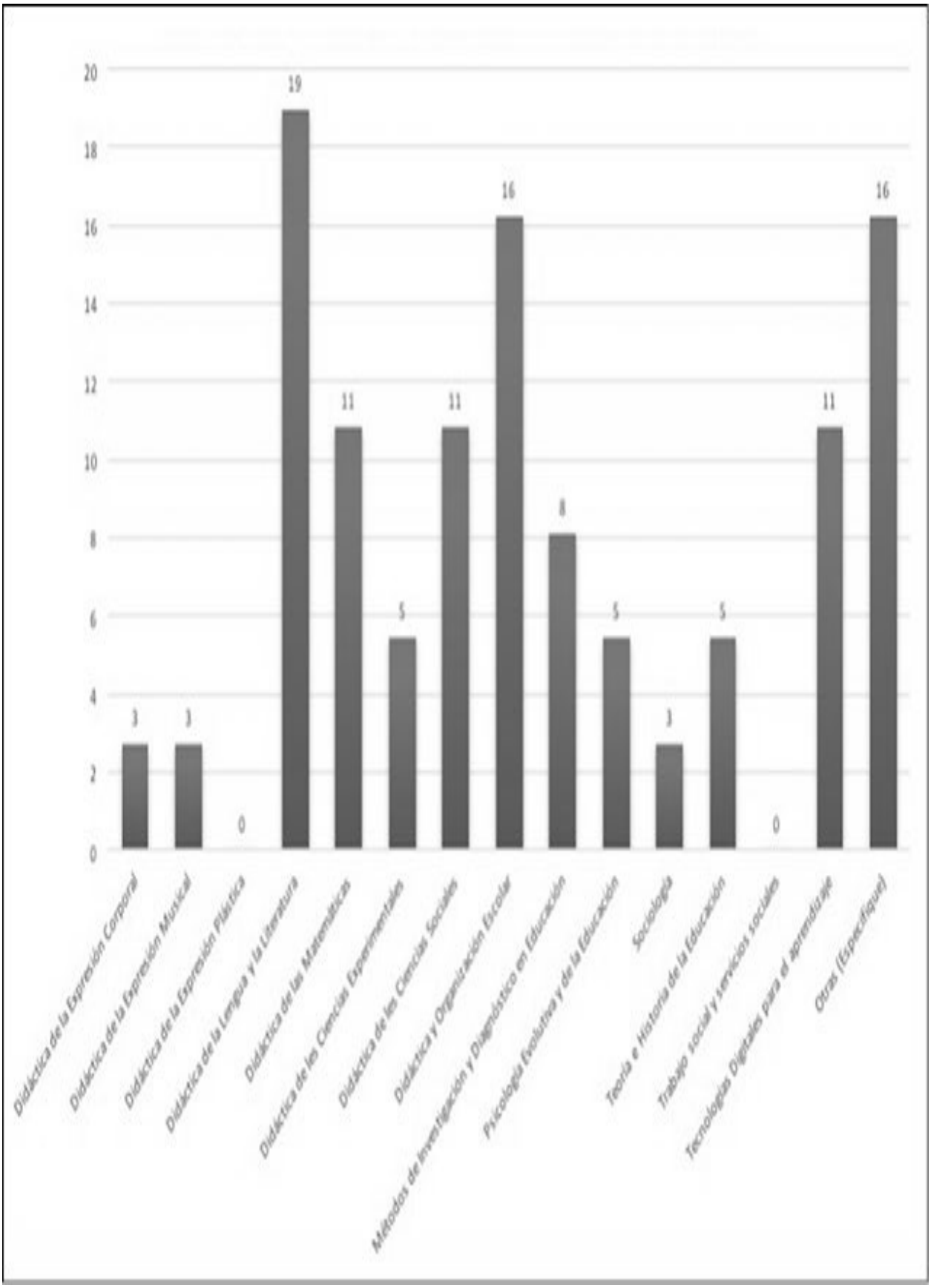
20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
3
3
0
19
11
5
11
16
8
5
3
5
0
11
16
Didáctica de la Expresión Corporal
Didáctica de la Expresión Musical
Didáctica de la Expresión Plástica
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Didáctica de las Matemáticas
Didáctica de las Ciencias Experimentales
Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica y Organización Escolar
Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación
Psicología Evolutiva y de la Educación
Sociología
Teoría e Historia de la Educación
Trabajo social y servicios sociales
Tecnologías Digitales para el aprendizaje
Otras (Especifique)

Figura 2. Áreas de conocimiento en las que imparte docencia universitaria (%).

Por tanto, el grupo estudiado imparte docencia en un amplio abanico de otras carreras de pedagogía adicionales a la de Educación Básica. Las carreras de pedagogía en Matemáticas (27 %), Educación Parvularia (27 %), Educación Diferencial (21 %) y Castellano y Comunicación (19 %) concentran el mayor número; casi el 11 % lo hace en carreras del área de Ciencias Sociales o Humanidades que no son una Pedagogía. Un porcentaje importante, el 38 %, imparte docencia en programa de posgrado del área de educación.

En cuanto a su participación y contacto con grupos profesionales y centros educativos, el 76 % señala participar en algún grupo de investigación y un 49 % en un grupo de innovación. Por otro lado, dos tercios de los informantes manifiestan un nivel de contacto alto con centros escolares (60 %), siendo la colaboración motivada por proyectos impulsados desde las propias universidades (51 %) y la impartición de cursos de formación continua (49 %); algo menor, pero no menos importante, es la colaboración con proyectos impulsados desde las propias escuelas (24 %). Un grupo reducido se vincula contractualmente con una escuela, de los cuales el 14 % lo hace como docente de aula y el 8 % como directivo-docente (figura 3).

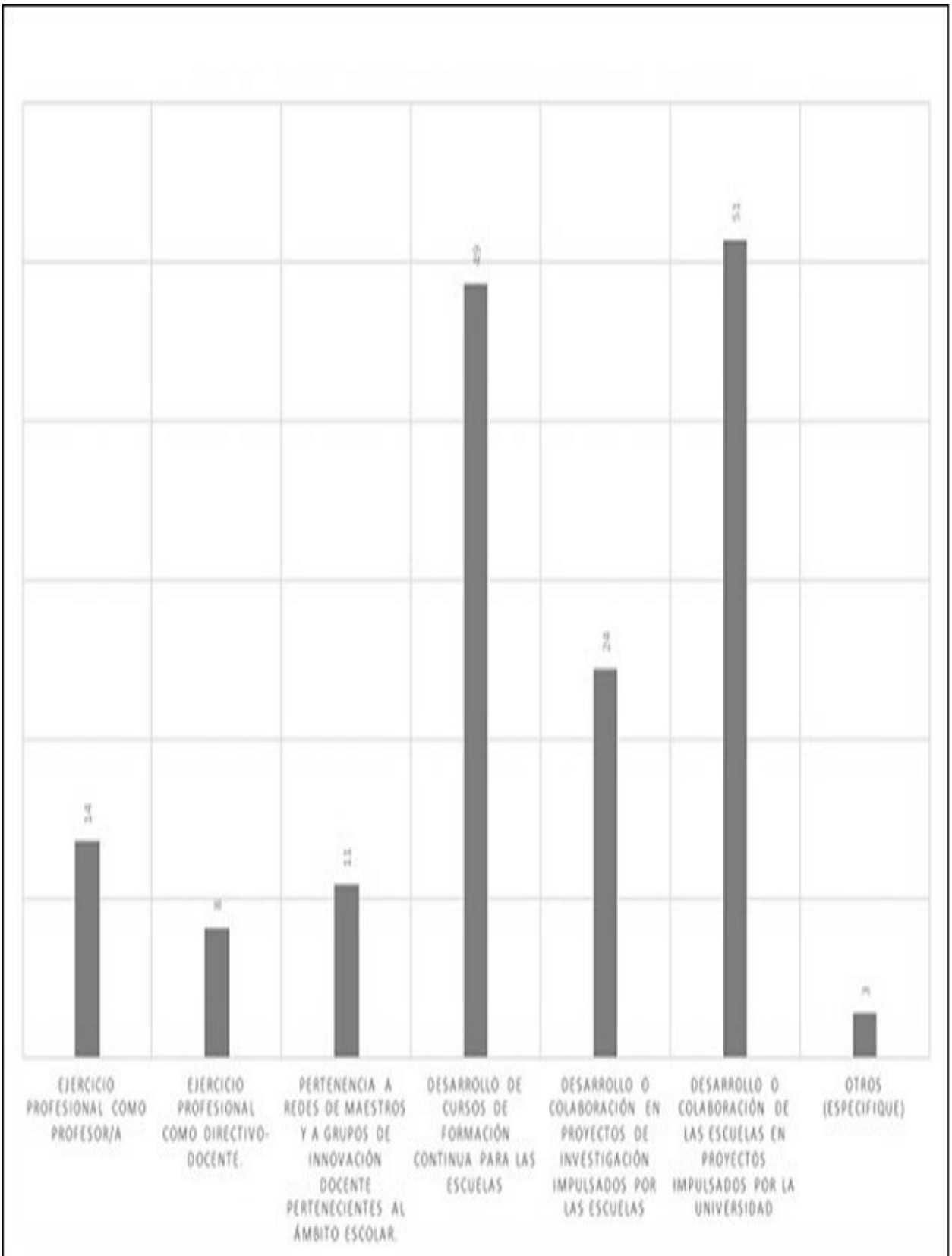
EJERCICIO PROFESIONAL COMO PROFESOR/A
EJERCICIO PROFESIONAL COMO DIRECTIVO-DOCENTE.
PERTENENCIA A REDES DE MAESTROS Y A GRUPOS DE INNOVACIÓN DOCENTE PERTENECIENTES AL ÁMBITO ESCOLAR.
DESARROLLO DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LAS ESCUELAS
DESARROLLO O COLABORACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN IMPULSADOS POR LAS ESCUELAS
DESARROLLO O COLABORACIÓN DE LAS ESCUELAS EN PROYECTOS IMPULSADOS POR LA UNIVERSIDAD
OTROS (ESPECIFIQUE)

Figura 3. Tipo de vinculación con los centros escolares (%).

A modo de síntesis, se puede señalar que se está en presencia de un grupo heterogéneo disciplinariamente, con formación especializada en variados temas, cuyo foco principal está ligado a las didácticas específicas. Un número importante tiene lazos con el sistema escolar, pero en temas impulsados desde la Universidad hacia la Escuela, así como participación en grupos de investigación, más que de innovación. Ejercen docencia en diversas carreras además de la titulación de Educación Básica.

4.2. Competencias clave y necesidades formativas

Un segundo aspecto indagado por el estudio es la relación entre las competencias clave que, en opinión del grupo estudiado, debe poseer quien se desempeña como formador de formadores de Educación Primaria y los propios saberes y necesidades de formación que sienten necesario desarrollar para mejorar su desempeño.

En cuanto a las competencias clave necesarias para participar de la formación de profesores de educación básica, los docentes fueron consultados respecto de las siguientes competencias: «trabajo en equipo», «gestión del tiempo en aula», «evaluación de los aprendizajes», «creación de un clima positivo en el aula», «relación con los estudiantes», «interacción didáctica», «utilización de metodologías didácticas», «planificación», «comprensión de características y condiciones para el aprendizaje», «uso creativo de TIC», «expresión y comunicación en lengua materna» y «en lengua extranjera».

Como puede apreciarse en la figura 4, al desagregar la valoración que manifiestan por estas competencias, se observa que las valoraciones más altas (opción «mucho») se relacionan con: la adecuada utilización de metodologías didácticas para lograr los objetivos de aprendizaje en el trabajo dentro del aula (86 %), la construcción de buenas relaciones con los estudiantes (84 %), ser capaz de gestionar las interacciones didácticas (81 %) y, conocer y comprender las características y condiciones que permiten el aprendizaje escolar, que también tiene un 81 % de valoración. Por otro lado, solo el 14 % de los formadores encuestados destaca la importancia de las competencias de expresión y comunicación en lengua materna y extranjera, y solo el 38 % opina lo mismo respecto del uso creativo de las tecnologías de información y comunicación en el aula.

Al agrupar estos resultados en dos tendencias: alta valoración (suma de las opciones «Mucho» y «Bastante») y baja valoración (suma de opciones «Poco», «Muy poco», «Nada»), se puede concluir que hay cinco competencias que son altamente valoradas por la totalidad de los informantes: «expresión y

comunicación en lengua materna», «evaluación de los aprendizajes», «creación de un clima social positivo en el aula», «relación con los estudiantes» y «gestión de la interacción didáctica». Asimismo, tanto la »gestión del tiempo en el aula» como la «planificación de las actividades docentes» y el «uso creativo de las TIC» alcanzan el 97 % de alta valoración entre los informantes. Por su parte, entre las bajas valoraciones, solo la relacionada con la «expresión y comunicación en lengua extranjera» resulta significativa, con un 30 %; mientras que las restantes competencias arrojan valoraciones que no superan el 5 %.

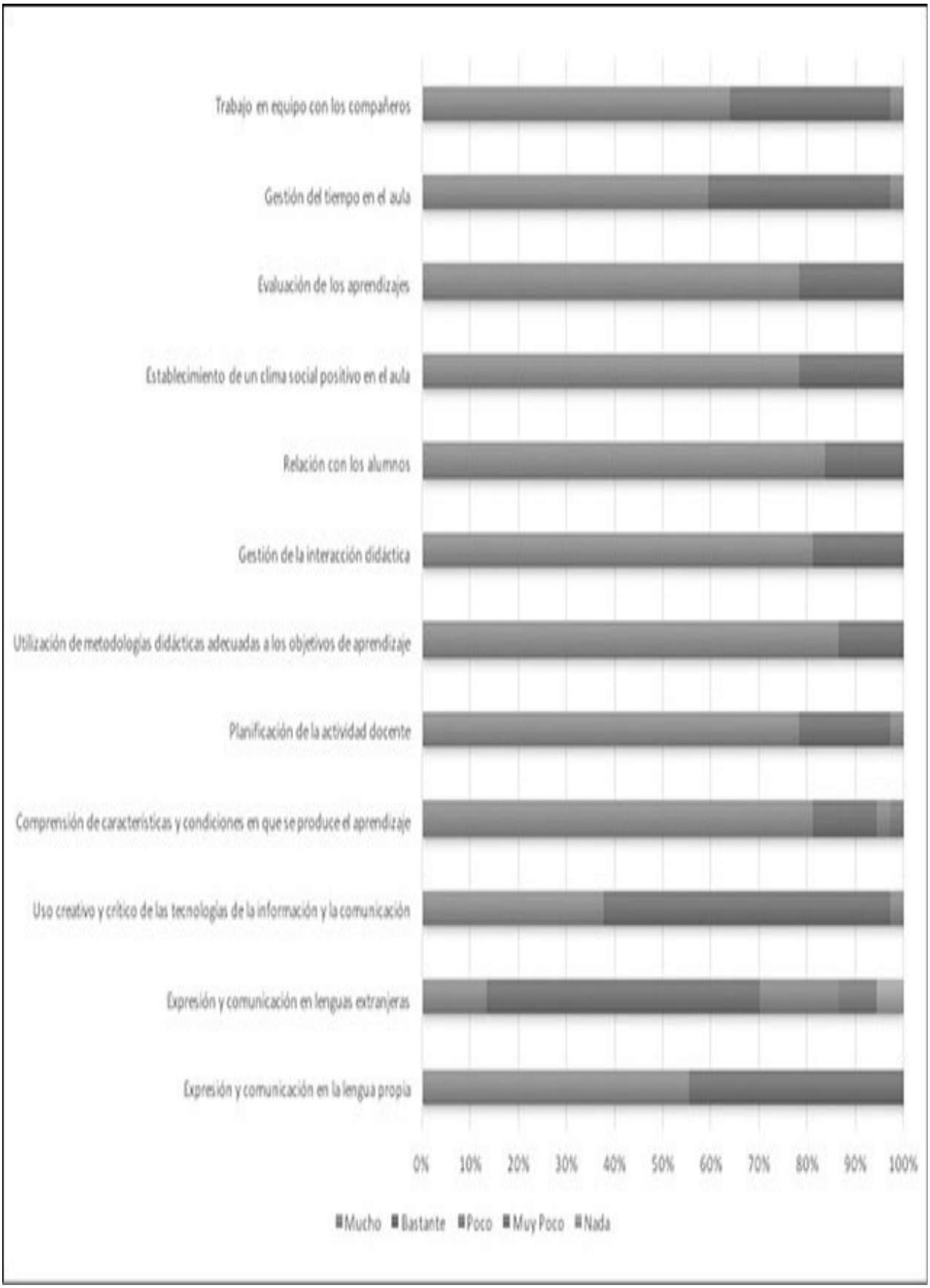
Trabajo en equipo con los compañeros
Gestión del tiempo en el aula
Evaluación de los aprendizajes
Establecimiento de un clima social positivo en el aula
Relación con los alumnos
Gestión de la interacción didáctica
Utilización de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de aprendizaje
Planificación de la actividad docente
Comprensión de características y condiciones en que se produce el aprendizaje
Uso creativo y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación
Expresión y comunicación en lenguas extranjeras
Expresión y comunicación en la lengua propia
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
Mucho
Bastante
Poco
Muy Poco
Nada

Figura 4. Valoración de competencias clave de formadores de formadores (%).

En cuanto a las necesidades formativas que se identifican como desafío personal (figura 5), la mayor carencia está asociada a la temática de Atención a la Diversidad, con un 81 %, seguida de la de Integración de TIC a la Docencia (57 %) y Evaluación de los Aprendizajes (49 %). Los temas en que se expresa menor necesidad formativa son: la Formación disciplinar en un contenido específico del currículum con un 73 %, la Planificación de la Enseñanza (62 %) y las de Habilidades Interpersonales y Relación Profesor-Alumno, que alcanzan el 59 %.

De esta manera, los resultados permiten apreciar que para el grupo analizado existen, al menos, tres competencias clave para el buen desempeño de un formador de formadores en educación básica: evaluación de los aprendizajes, el uso creativo de las TIC y la gestión de la interacción en el aula, esta última vinculada a la necesidad de formarse más o mejor en el tema de atención a la diversidad. Por otro lado, reconocen otras tres competencias clave para las cuales manifiestan baja o ninguna necesidad formativa, estas son: relación con los estudiantes, planificación de las actividades docentes y creación de un clima social positivo en el aula.

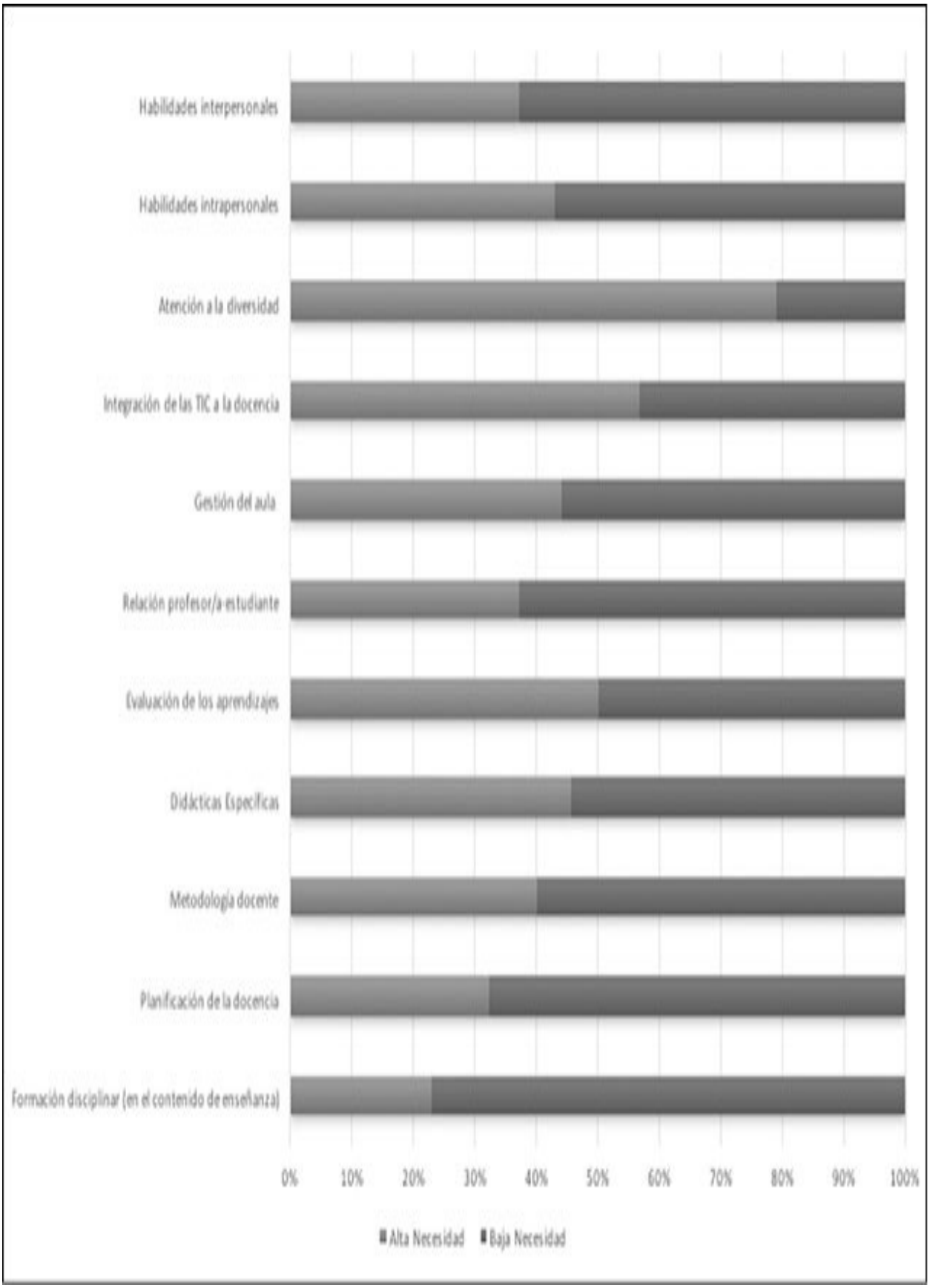
Habilidades interpersonales
Habilidades intrapersonales
Atención a la diversidad
Integración de las TIC a la docencia
Gestión del aula
Relación profesor/a-estudiante
Evaluación de los aprendizajes
Didácticas Específicas
Metodología docente
Planificación de la docencia
Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
Alta Necesidad
Baja Necesidad

Figura 5. Tendencia de las necesidades de formación profesional (%).

Finalmente, el grupo estudiado manifiesta preferir como modalidad de formación profesional la colaboración con pares, opción altamente valorada por la totalidad de los informantes. También se valora el desarrollo de proyectos de innovación docente, apoyado por el 86 %, mismo porcentaje alcanzado por el estudio individual o autónomo. Los seminarios, jornadas, simposios, así como los talleres, son otras modalidades preferidas para la formación y perfeccionamiento (81 %). En contraste, la modalidad para desarrollar formación que aparece como la menos preferida por los docentes es la de congresos, solo el 68 % opta por ellos.

4.3. Satisfacción profesional

Un tercer aspecto abordado en el estudio guarda relación con los niveles de satisfacción profesional. En este sentido, como puede observarse en la figura 6, los resultados arrojados por el instrumento aplicado permiten establecer que el grupo analizado manifiesta sus mayores niveles de satisfacción alrededor de tres temas.

El primero lo constituye su relación con los estudiantes, un 38 % señala sentirse muy satisfecho con dicha interacción. El segundo aspecto está conformado por la relación con los colegas, o sea, con otros formadores de formadores, el 30 % señala estar muy satisfecho con estas relaciones. El tercer tema, con el que el 30 % de los informantes manifiesta sentirse «muy satisfechos», es su autonomía profesional para desempeñarse en la educación superior.

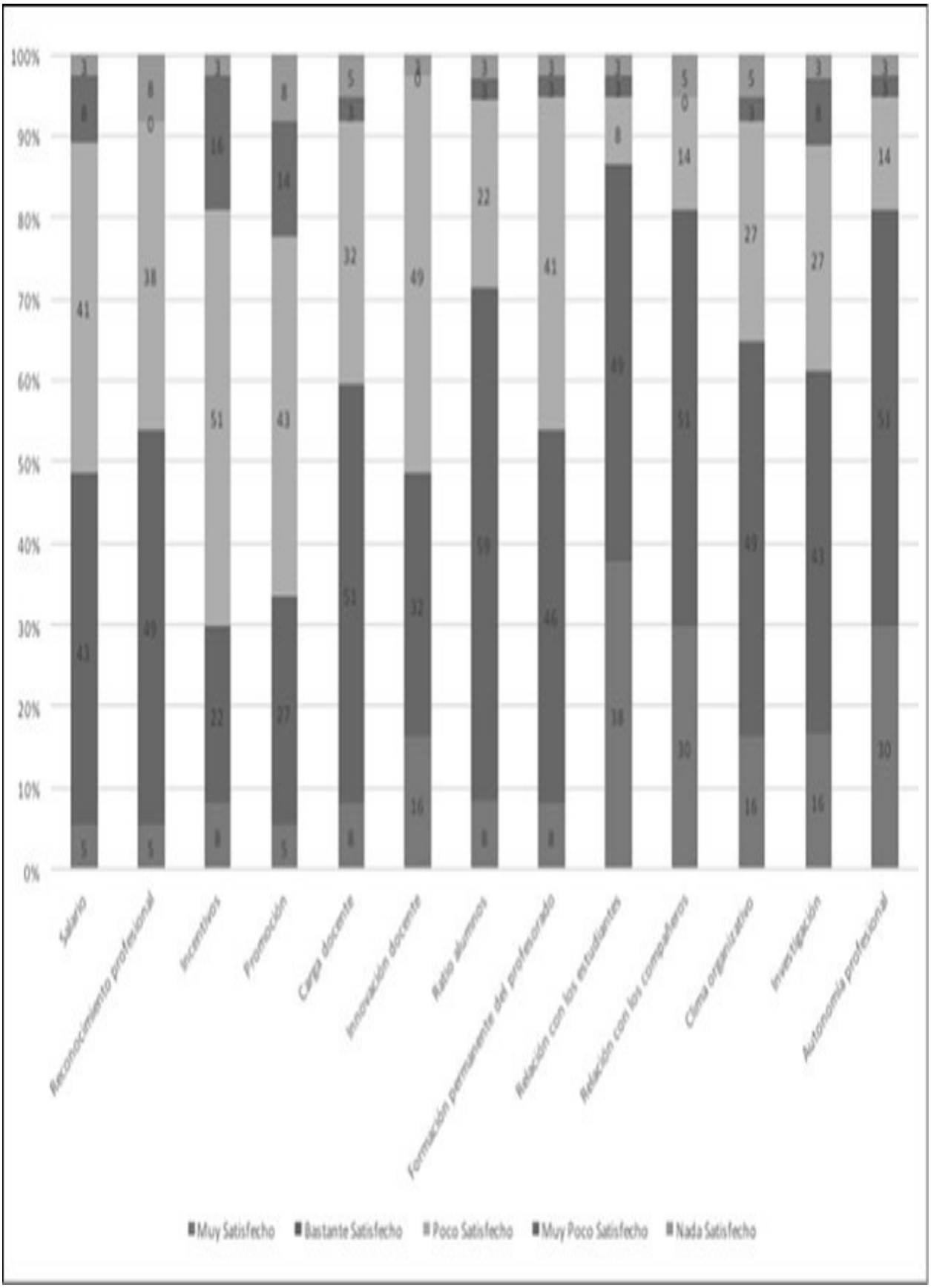
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Salario
Reconocimiento profesional
Incentivos
Promoción
Carga docente
Innovación docente
Ratio alumnos
Formación permanente del profesorado
Relación con los estudiantes
Relación con los compañeros
Clima organizativo
Investigación
Autonomía profesional
Muy Satisfecho
Bastante Satisfecho
Poco Satisfecho
Muy Poco Satisfecho
Nada Satisfecho

Figura 6. Niveles de satisfacción profesional (%).

En contraste, los aspectos por los cuales sienten menor satisfacción se vinculan a las oportunidades o mecanismos de promoción dentro de la institución de educación superior, así como los incentivos que reciben por su labor como docentes de una carrera de pedagogía.

Tal como puede apreciarse al agrupar y diferenciar por tendencias de alta y baja satisfacción (figura 7), temas como el número de estudiantes a los que debe atender por curso (68 %), el clima organizativo en el que se desenvuelve habitualmente (65 %) y su participación en investigaciones (59 %) son aspectos que también emergen como altamente satisfactorios. Por otro lado, a la baja satisfacción que producen la ausencia o limitaciones de los incentivos a su desempeño (70 %), la promoción laboral (65 %) y los bajos salarios (51 %) se les suman la falta de oportunidades y espacios para la innovación docente (51 %). Y, si bien no superan el 50 %, resulta relevante el alto porcentaje de insatisfacción que provocan la ausencia de reconocimiento profesional (46 %) y el poco aporte o las dificultades que vivencian en las instancias de formación permanente a las que acceden (46 %).

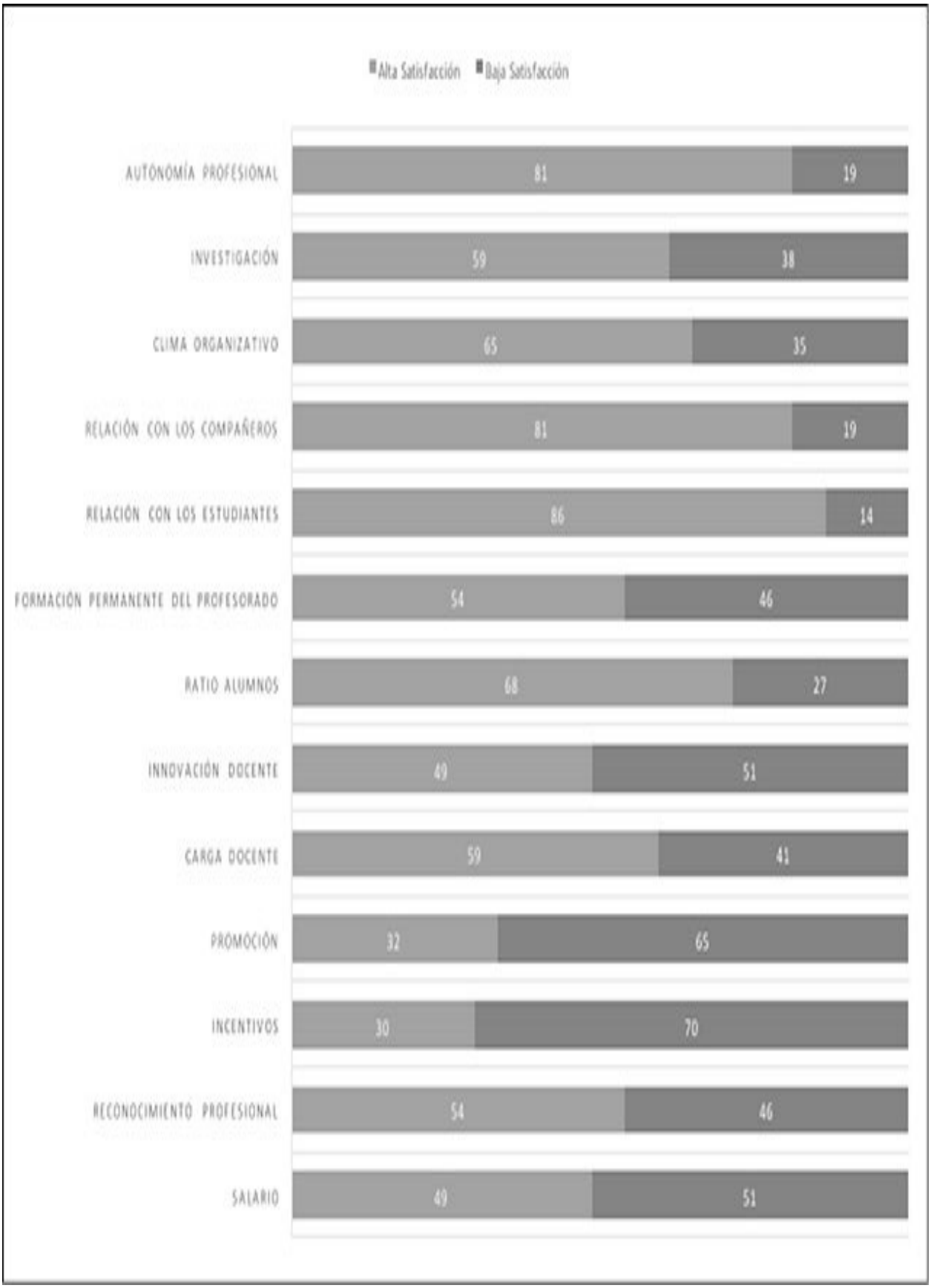
Alta Satisfacción
Baja Satisfacción
AUTONOMÍA PROFESIONAL
81
19
INVESTIGACIÓN
59
38
CLIMA ORGANIZATIVO
65
35
RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS
81
19
RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES
86
14
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO
54
46
RATIO ALUMNOS
68
27
INNOVACIÓN DOCENTE
49
51
CARGA DOCENTE
59
41
PROMOCIÓN
32
65
INCENTIVOS
30
70
RECONOCIMIENTO PROFESIONAL
54
46
SALARIO
49
51

Figura 7. Agrupación de tendencias de satisfacción profesional (%).

De esta manera, las principales satisfacciones se vinculan con la posibilidad de tomar decisiones de tipo profesional (autonomía), con las relaciones interpersonales dentro (estudiantes) y fuera (colegas) del aula, así como con aspectos contextuales que facilitan su propio desempeño (clima organizativo/ratio de estudiantes). Mientras que las insatisfacciones más relevantes tienen relación con oportunidades y dispositivos para reconocer y potenciar su mejor desempeño (promociones, incentivos, innovación).

5. Discusión y conclusión

Se observa que, mayoritariamente, el grupo de formadores de profesores de Educación Primaria estudiados imparten clases en áreas de conocimiento relacionadas con las didácticas específicas, especialmente en lenguaje. Esta concentración es consistente con la definición de estándares orientadores y los lineamientos de las políticas públicas para las carreras de educación básica, que privilegian una formación disciplinaria de tipo curricular en cuatro menciones principales: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Un razonamiento similar, pero desde los estándares pedagógicos, puede aplicarse para comprender el porcentaje de docentes que imparten clases en áreas vinculadas a la Didáctica disciplinar y la Organización Escolar. Esto también permite inferir la influencia de los Estándares de Formación Inicial para Educación Básica respecto de la dispersión de saberes y especialización que se observa entre quienes forman a los nuevos profesores. Si a esto se suma la variedad de carreras de pedagogía e incluso de otras carreras de las ciencias sociales en las cuales se desempeñan los formadores del grupo estudiado, es posible afirmar que no parece haber docentes exclusivos o especializados en un saber propio de los profesores de Primaria.

Por otro lado, al mirar las valoraciones que hacen los formadores sobre las competencias clave de quienes forman a profesores de educación básica, se observa que aquellas son asociadas principalmente a las interacciones e innovaciones que se producen dentro del aula. Eje que también cruza las propias necesidades de formación. De esta manera, temas como la atención de la diversidad, la incorporación con valor agregado de las TIC, la creación de un mejor clima en el aula o mejorar los procesos de evaluación de aprendizajes, son las más sentidas por el grupo estudiado. Asimismo, resulta relevante la preferencia por modalidades de formación continua que favorecen procesos de autonomía y la intervención directa en las aulas.

Además, los formadores de profesores de educación básica se sienten satisfechos de las relaciones interpersonales que generan con estudiantes y otros pares, un

elemento que revela el sentido dialógico de la acción docente realizada. Mientras que los aspectos que causan mayor insatisfacción están directamente vinculados al reconocimiento de su rol por parte de las instituciones.

A modo de conclusión, el estudio realizado permite apreciar el impacto que tienen las políticas públicas y los Estándares de formación inicial específicos para la carrera de Educación Básica sobre la movilización de saberes que se expresan de manera desagregada y especializada, razón por la cual se observa una amplia diversidad en los ámbitos de conocimiento de quienes ejercen como formadores de formadores en esta carrera. Esto se plasma de manera especial en el sello disciplinario-curricular implementado con el fin de abandonar la formación de tipo generalista del nuevo profesorado de Educación Básica.

Aun siendo un estudio cuyos resultados deben ser profundizados y ampliados, resulta interesante preguntarse hasta qué punto la dispersión disciplinaria y especialización anclada fuertemente en dominios de contenido propicia congruencias o colisiones entre el profesionalismo docente y la conformación de una identidad profesional propia del nivel de educación básica, que procure un aprendizaje integral centrado en el desarrollo de habilidades de los niños y las niñas. Se configura, así, un impacto circular tanto sobre los propios académicos que imparten clases como entre quienes se forman como futuros profesores.

6. Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación.

— (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(especial), 11-28. dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002.

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (eds.). Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional (pp. 11-27). Universidad de Chile.

Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. Policy Futures in Education, 10(2), 219-228. doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219.

Castells, M., Tubella, I., Sancho, T. y Roca, M. (2007). La transición a la sociedad red. Barcelona: Ariel.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. Calidad de la Educación, 35, 131-164. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.98.

Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas. Pensamiento Educativo, 47, 205-245. http://cedle.cl/publicaciones/la-institucionalidad-formadora-de-profesores-en-chile-en-la-decada-del-2000-velocidad-del-mercado-y-parsimonia-de-las-politicas.

Espinoza, O., Castillo, D. y Alzamora, M. (2014). Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: Una Evaluación Preliminar de la Formación Inicial Docente en Chile. En: Monarca, H. y Valle, J. Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica (pp. 49-70). GIPES-Universidad Autónoma de Madrid.

García-Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. Docencia, 43, 12-22.

Garrido-Miranda, J. (2017). La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica. En: Colén Riau, M. (ed.). Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica (pp. 203-214). Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona - Madrid: Experiencia.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Narcea.

Ministerio de Educación (2006). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación. Ley n.º 20.119. Biblioteca del Congreso: Santiago (pp. 1-30).

— (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios. LOM.

— (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación. Ley n.º 20.903. Biblioteca del Congreso: Santiago (pp. 1-64).

Toledo, G. (2009). Los profesores: ¿hacen la diferencia? Una aproximación desde la beca de alumnos destacados en pedagogía. Seminario de Título Ingeniero Comercial. Mención Economía Universidad de Chile.

3. En Chile la denominación carreras de pedagogía se aplica a la totalidad de las titulaciones destinadas a la formación inicial de docentes, las que por ley son impartidas exclusivamente por Universidades, con una duración mínima de 8 semestres. Son carreras de pedagogía las de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Especial o Diferencial y las formaciones disciplinarias especializadas tales como Pedagogía en Historia y Geografía, en Lenguaje y Comunicación, en Filosofía, en Biología o en Educación Física, entre otras, cuyos egresados se desempeñan profesionalmente en la Educación Media.

4. Si bien se pueden diferenciar las carreras de Educación Básica o Educación General Básica por el nivel de especialización sobre alguna disciplina curricular o su énfasis generalista, forman al mismo profesional habilitado para ejercer la docencia entre el 1.º y el 8.º año de escolaridad (aunque la mayoría ejerce solo hasta el 6.º año). En adelante, en el texto se hará referencia a educación básica o educación primaria como sinónimos.

8

Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores – formadores da Universidade Pública Brasileira

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES

RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA

GEOVANA FERREIRA MELO

LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA

1. Introdução, problematização e diretrizes da pesquisa internacional

As transformações sócio-políticas e econômicas pelas quais passa a sociedade brasileira têm modificado as relações sociais, tornando ainda mais complexo o trabalho do professor formador. De forma orgânica, as deliberações governamentais atingem todo o sistema educativo brasileiro, embora, não só ele, mas, particularmente, a formação de docentes que ocorre na universidade pública, especialmente nas atividades de pesquisas, extensão e formação. Isso significa que a atual situação sócio-política agudiza uma série de desafios relacionados aos objetivos postos à formação de docentes brasileiros, os quais precisam ser enfrentados na tentativa de ressignificar os sentidos postos à função social dos professores.

O professor formador está exposto às mudanças ideológicas, o que lhe cobra um posicionamento frente às constantes mudanças curriculares impostas que, no fundo, visam alterar o conteúdo e a forma da formação inicial de professores ancorando-a numa perspectiva de capacitação técnica e instrumental (Severino, 2006; Saviani, 2013; Juliato, 2013).

A atual realidade brasileira tem sido dinâmica e problemática, a qual o professor formador defronta-se com o agravamento da imposição de um determinado conjunto de competências[5] e habilidades neoliberais à formação inicial, o que também se estende a formação continuada e a profissionalização, em detrimento de uma perspectiva formativa emancipatória, ancorada na necessidade de produzir transformações e possibilidades de intervenção social.

No mesmo processo, ainda se destacam as descontinuidades de ações impostas à formação, em que a educação é subsumida como importante estratégia de dominação. A ideia principal é que se a educação for mantida sob a tutela dos princípios neoliberais, cabe ao professor ser o tutor de novas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. A centralidade ideológica dada à educação e a formação docente, no nosso tempo histórico, tem o objetivo de distanciá-las da radicalidade transformadora.

Por certo que o contexto gera vários questionamentos sobre o professor formador: Quem são eles? Qual o enquadramento profissional e as competências do formador de formadores? Qual o seu grau de satisfação com a profissão? Já sabemos que as respostas concorrem alguns pontos de concordância entre vários países, mas também destacam diferentes nuances e particularidades em função dos modelos de formação docente e dos contextos institucionais específicos de cada país.

Como as questões são muitas e continuam surgindo, o Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD) e o Grupo de Formação de Professores e Inovação Pedagógica (FODIP) que compõem a Rede Européia e Latino-Americana de Formação e Inovação de Professores (RELFIDO), em colaboração do Departamento de Didática e Organização Educacional, da Faculdade de Educação, da Universidade de Barcelona, empreendem uma pesquisa internacional sobre o professor-formador, envolvendo vários países, num trabalho colaborativo que mantém interlocição e reflexão sobre a profissão docente. Nós pesquisadores do Brasil nos associamos ao trabalho colaborativo proposto, como opção de enfrentamento e resitência as imposições postas à formação de professores brasileiros.

Participaram da pesquisa 11 países, sendo quatro europeus - Espanha, França, Itália, Portugal, e sete latino-americanos - Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai, Uruguai. Coletivamente buscam responder as seguintes questões: Como é caracterizado o trabalho do formador de professores? Que tipos de experiências e práticas definem seu trabalho? Que tipo de formação recebem os formadores de formadores? Quais suas necessidades na formação de professores? Como entendem a exigência de competências impostas via lógica neoliberal? Que tipo de competências julgam necessárias a sua atuação? Cada grupo de pesquisadoes empenha-se na construção de respostas, no conjunto espera-se poder refletir sobre as características profissionais que devem ser atendidas por quem assume o lugar de formador, além de quais demandas e conhecimentos estão associadas ao seu papel social.

A complexidade da análise se destaca pelo nível internacional que a pesquisa assume. Fazer ecoar a voz do professor formador sugere, inicialmente, a tentativa de superação da diversidade de modelos e processos que influem na formação inicial de professores nos diferentes países.

Ouvir a voz do professor formador é dar-lhe a oportunidade de expressar o peso

dos significados e sentidos atribuídos a sua profissão. Partimos da hipótese que princípios, valores, metodologias, saberes são mantidos no grupo profissional, gerando reconhecimento e legitimação de estratégias relacionadas ao trabalho docente. Os dados coletados podem nos ajudar a acessar o sentido da tomada de decisão e das escolhas realizadas pelos professores, em suas experiências cotidianas.

Metodologicamente, o grupo de pesquisadores associados ao OBIPD desenvolveu coletivamente um instrumento de pesquisa denominado «Questionário de avaliação do quadro profissional dos professores do curso de licenciatura em educação primária». O instrumento colhe as seguintes informações sobre: 1) Informações Gerais: idade; sexo; titulação; formação que tinha ao ingressar como professor formador; e anos de experiência; 2) Acesso a Profissão Docente: forma de contratação; anos de experiência na formação docente; razão para ingresso na função docente como formador de professores; 3) Experiência Profissional: experiência profissional prévia a função de formador; total de anos de experiência profissional prévia no âmbito educativo; 4) Situação Atual: tempo de dedicação atual; se for professor em tempo parcial, qual é sua atividade profissional principal; no caso de ser professor contratado temporário, pretende fazer carreira docente no campo da formação e professores; qual a área de conhecimento que atua; cursos que leciona; e se mantém contato com a educação básica; 5) Competência[6] Profissional: competências e conhecimentos do professor formador; formação continuada, com qual frequência; até que ponto a formação que você recebeu até o momento permitiu atualizar seu conhecimento pedagógico; como sua formação docente permanente (continuada) tem sido habitualmente realizada; quais modalidades de formaçãovoce tem seguido; quais aspectos voce necessita de formação; 6) Satisfação Profissonal: qual o grau de satisfação na formação docente; aspectos importantes realcioandos a posição de formador de formadores. As informações coletadas por meo do instrumento busca garantir um ponto de intersecção no trabalho internacional de pesquisa. Os dados de cada país associado contribuem com o banco de dados do Obipd, o qual ficará reponsável por compilar as informações gerais sobre os professores formadores.

Neste capítulo, apresentamos como tema de aprofundamento a categoria competência profissional, assumindo os relatos dos profesores como produção social e histórica, que leva ao encontro de um conjunto de significados partilhados, gestando uma forma simbólica e valorativa de leitura e tradução de uma determinada realidade.

O percurso traçado envolveu refletir sobre: 1) Formação docente no Brasil; 2) A função social do professor formador da universidade pública brasileira; 3) O aporte teórico sobre competências; 4) Aspectos metodológicos da pesquisa, dados sobre competência docente e satisfação profissional. Ao final, construímos algumas considerações sobre competência e satisfação profissional, conforme a voz do próprio professor formador.

2. Formação docente no Brasil

As políticas educativas de cunho neoliberal instauraram um perfil paradoxal às universidades públicas e aos seus professores formadores. Conforme diretrizes instituídas no país desde a década de 1990, os cursos de formação de professores passaram a atender os ditames neoliberais. Por meio de políticas baseadas nos princípios mercadológicos neoliberais, segundo ditames dos organismos multilaterais como: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sustenta-se no país um objetivo à formação –ser pautada nas competências exigidas pelo capitalismo, mudando o papel da escola e do professor.

A formação de professores passou a ser peça fundamental para que a execução das reformas educacionais pretendidas. A ideia central é que nenhuma reforma educacional seria bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores (UNESCO, 2000). Isso desencadeou um intenso controle da formação de professores brasileiros que passou a ser enxergada como lugar destinado a preparar o professor com as competências necessárias para que posteriormente, quando estiverem atuando nas escolas, formassem seus alunos adaptados as transformações da sociedade capitalista.

Dentre as competências postas ao professor destacaram-se a solidariedade, flexibilidade, empatia, eficiência, resiliência, que passaram a compor os conteúdos dos cursos de formação de professores, em detrimento da presença do conhecimento teórico crítico que visava à emancipação e a transformação social. O processo esvaziou gradativamente a formação de conteúdos, sustentando, como afirmou Moraes (2009), o recuo da teoria, como exigido nas políticas educativas nacionais e internacionais.

A formação docente foi encaminhada à precarização e a desqualificação profissional apoiada nas políticas educacionais do país, as quais regimentam e regulam a formação de professores, como: Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Decreto-Lei, 20 de dezembro de 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), Solicitação de esclarecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015); a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e atrelada a ela, o Parecer sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005), Base Nacional Comum para a Formação de Profissionais da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) que impôs mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura da formação inicial e continuada de professores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019), e as Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Decreto-Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013). São exemplos de documentos orquestrados por grandes conglomerados educacionais que paulatinamente imputam a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professores brasileiros, na perspectiva de moldar- se à lógica privatista e mercadológica.

Elaboradas no período de avanço do neoliberalismo pós década de 1990, alinham a formação de professores às demandas do mercado globalizado, adequando o conteúdo e a organização das instituições formadoras às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho. Como exemplo do novo perfil docente, destacamos as DCN’s (Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002) que implantou as competências e habilidades exigidas aos professores. No artigo 6º do documento, os cursos de formação de professores devem desenvolver:

Ias competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

IIas competências referentes à compreensão do papel social da escola;

IIIas competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IVas competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

Vas competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VIas competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002)

As competências citadas no artigo 6º, mudam os conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizavam os currículos da formação dos docentes brasileiros e, conforme Freitas (2002), reduz a importância da apropriação do conhecimento científico teórico, supervaloriza o caráter técnico da formação de professores. Desse modo, a formação passou a ser um processo de desenvolvimento de competências e, a despeito de todas as contradições impostas, exige promover uma perspectiva instrumental e técnicas do ensino. Para Melo (2007):

Trata-se, então, de uma formação limitada, já que o essencial passa a ser a forma como o conhecimento será adquirido e aplicado, o que implica não tanto em saber, mas em saber-fazer, a partir de uma lógica individualista, pressupondo, sobretudo, o desenvolvimento de competências individuais aos propósitos da reestruturação do regime de acumulação capitalista. (p. 74)

As tensões relacionadas às exigências de uma formação de professores alinhada a lógica das competências agravam-se nas universidades públicas, principalmente, porque lidam e buscam resistir cotidianamente contra as

investidas para a homogeneização de pensamento via manutenção da aquisição de competências práticas, construídas sem embasamento teórico consistente.

Para Magalhães (2014) enfatizar determinadas competências aos professores significa exigir à formação de um expert, em resposta às deliberações neoliberais. Esse expert deve ser um especialista, trabalhador multitarefas que se envolve em atividades de gestão, planejamento, elaboração de projetos, pesquisas, orientações, organização de currículos, avaliação de processos, que realiza várias atividades em sala de aula crendo (subjetivamente) ser necessário realizar todas elas. Além da habilidade de resolver de forma apropriada às dificuldades cotidianas das diferentes situações que enfrenta em sua prática, mas sem a possibilidade de repensá-la criticamente, tornando-se assim, inofensivo politicamente. Isso ocorre porque no processo «verifica-se o fechamento do espectro político do professor, pois ele deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem» (Evangelista e Shiroma, 2004, p. 527). O perfil exigido envolve ser expert, mas apolítico, despreocupado com a transformação social.

Conforme Magalhães (2014), a formação ao seguir essa lógica fortalece os princípios da hegemonia. Se assim for, o futuro professor acabará atuando na manutenção da Pedagogia da Hegemonia que, nos termos de Neves (2013), será reproduzida no processo escolar. Contraditoriamente, se a formação sustentar um posicionamento político contra hegemônico, como historicamente vem sendo defendido pelas universidades públicas, haverá maiores contribuições para desenvolver um perfil profissional com densidade teórico-prática, marcado por uma multiplicidade de conhecimentos e saberes, e influenciará na consolidação de uma consciência crítica, atuante na defesa de processos formativos emancipatórios. Sendo assim, a função social das universidades públicas, no tocante à formação de professores, estará vinculada ao seu compromisso com o desenvolvimento profissional docente e, sobretudo, ao desenvolvimento humano.

3. Quem são os professores formadores da universidade pública brasileira?

A formação docente tem sido um campo de constante disputa ideológica, apresentando intensas contradições e cobranças relacionadas ao perfil atual de professores imposto pelo modelo hegemônico, como explicitado. O quadro atual configura um direcionamento ideológico de uma educação para a preparação de mão de obra, o que ocorre da educação básica à universitária, que atenda aos interesses da classe dominante (Frigotto, 1996).

O professor formador da universidade pública brasileira, como referência central na formação dos professores da educação infantil e básica, por meio de sua atuação nos vários cursos de licenciaturas, segue ajudando a rever e reconstruir valores e crenças sobre o magistério, optando, sem dúvida, por desenvolver uma série de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho educativo, mas no sentido da militância por uma pedagogia crítica, como opção política, como descreveu Freire (1998).

Embora a função social do formador de professores se diferencie em função da instituição que o aloja, no caso da universidade pública brasileira, as competências relacionam-se a qualidade do desempenho profissional e, como acrescentou Freire (1998), envolve diferentes relações que são fundamentais para a constituição do «ser professor». Isso sugere que na universidade pública, ainda com Freire (1998), a função social do professor formador sistematiza e media o conhecimento e suas especificidades entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Sustenta o diálogo, as interações, a colaboratividade como aspectos da profissionalidade e da profissionalização, associados à luta por melhores condições de trabalho, prioridade ao trabalho coletivo, compondo os saberes docentes relacionado às competências necessárias à profissão.

Como salientou Tardif (2008), os saberes docentes vão intervir de uma forma particular nas atitudes de futuros formadores que aperfeiçoam e/ou atualizam o

papel do formador ou do professor em exercício, porque fazem parte do processo que estrutura um modo de ser relacionado à profissionalidade dos futuros professores. A forma como o professor se posiciona na sala de aula, influi na forma como os estudantes lidam com conhecimento, no como pensam, no como exercerão a profissão, no compromisso ético com a vida profissional, aspectos que embasam o compromisso com a qualidade social da educação.

Imbernón (2004) sustenta que seria na formação inicial que se consolida um conjunto de atitudes, valores e funções que acabarão compondo as competências que os futuros professores conferirão à profissão. E embora estejam submetidos a uma série de mudanças e transformações sociais que nem sempre se encontram em consonância com o processo humanizador, será na formação inicial que consolidarão determinados saberes que incidirão no exercício da profissão.

Outro aspecto importante da função social do professor formador relaciona-se a formação crítica, só ela torna os professores aptos a analisar e intervir no contexto social. Como destaca Imbernón (2004), cabe ao professor que atua na formação docente ser mediador:

de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância. (p. 52)

4. Uma noção de competência

O termo competência deriva do latim competentia, possuindo etimologicamente vários significados relacionados à qualidade de quem tem capacidade, habilidade e aptidão para apreciar e resolver certo determinado assunto (Pinhel and Kurcgant, 2007). Por estar relacionado à capacidade de resolução adequada, o termo tende ser avaliado em função do sucesso obtido na resolução de problemas e situações. Por isso, foi rapidamente apropriado pelo mundo do trabalho que o associou ao conceito de qualidade, associação que favoreceu os argumentos da lógica capitalista, sobretudo por amalgamar a exigência de uma constante necessidade de atualização, numa conotação produtivista, voltada à elevação da exploração do trabalhador por parte do capital (Marx, 1988).

Isso implicou no rejuvenescimento da teoria do capital humano e na constante metamorfose do conceito de qualificação associado ao de competência tendo grande influência sobre o papel profissional, como explicaram Pinhel and Kurcgant (2007) e Ramos (2002).

No caso do campo educacional, o conceito de competência passou a ser empregado no campo da educação avaliando a qualidade do processo em termos dos produtos alcançados. Isso implicou encarar o processo educacional como uma sequência de aquisição de capacidades, competências e habilidades, associadas ao domínio de determinados conhecimentos (Stroobants, 2002), fazendo com que o conceito de competência ficasse associado a simples qualificação. Essa gradativa mudança ganhou centralidade na relação trabalho-educação, que passou a valorizar apenas as dimensões da qualificação no processo formativo, como por exemplo: a importância apenas do diploma, conseguir um emprego, status, boa remuneração, atender prontamente a prestação de serviços, ter habilidades voltadas à mercadorização, aprovação do distanciamento da formação de uma base teórica sólida.

A partir de uma noção de competência diferente da atualmente posta, temos que os conhecimentos e saberes não se limitam apenas ao âmbito de sua aplicabilidade, «implicam em um exercício reflexivo que exige que o sujeito se

mobilize a partir de um conjunto de valores, aprendizagens e habilidades em resposta as mais diferentes situações» (Pinhel and Kurcgant, 2007, p. 713). O que incorpora as condições históricas de produção da existência e das relações sociais, bem como a compreensão do trabalho, como exige a proposta marxista, assumindo-o como categoria ontológica da constituição do sujeito social (Berger, 1998).

Resumidamente, a noção de competência incorpora algumas dimensões como: 1) dimensão teórica relacionada ao saber-fazer que se aperfeiçoe, possibilitando nova reorganização das competências; 2) dimensão técnica que se associa ao domínio de conhecimentos e destrezas necessários para a realização eficiente e profissional de tarefas relacionadas ao trabalho docente; 3) dimensão da prática relacionada ao impacto adequado dos atos profissionais; 4) dimensão subjetiva relacionada a autonomia, responsabilidade, pro-atividade, capacidade de comunicação, reação e de gerar vias de soluções no contexto formativo; e a 5) dimensão social ou relacionais (Pinhel and Kurcgant, 2007), e 6) dimensão política e ética, fundamentais ao exercício do professor formador da universidade pública.

5. Aspectos metodológicos da pesquisa internacional: competências do professor formador brasileiro

Os passos metodológicos da pesquisa estão incialmente relacionados à elaboração e sistematização coletiva do instrumento de coleta de dados. Sua primeira versão foi enviada a todos os grupos participantes da pesquisa que ajudaram na elaboração, revisão, adaptação até sua versão final.

O grupo de pesquisadores brasileiros que desenvolveram essa pesquisa estão associados a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O grupo da UFG tornou-se responsável pela aplicação e sistematizaçãodos dados, unindo-se ao grupo da UFU para finalização das análises. Os resultados da amostragem do Brasil, bem como de cada país membro da pesquisa mais ampla, fará parte da composição dos dados gerais que serão analisados pelo grupo do OBIPD.

A pesquisa foi realizada no ano de 2020, no primeiro semestre, envolveu uma amostra de 20 professores formadores ligados a instituições públicas. Os sujeitos da pesquisa faziam parte de um grupo que participava de formação continuada gerida por dois programas de Pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma aleatória. A amostra era composta por professores de Pedagogia e outras Licenciaturas, por professores ou egressos dos Programas de Pós-Graduação que coordenavam o curso de formação continuada.

Os professores formadores que compuseram a amostra deste estudo são especialistas, mestres, doutores e pós-doutores, a maioria têm dedicação exclusiva. Teem uma média de 20 anos na atividade educativa, todos estavam atuando em instituições públicas.

Após esclarecimento da pesquisa em aula presencial da turma, o questionário foi

enviado via online na plataforma Google Forms e tratados com uso do pacote estatístico SPSS, Versão 23. Ressalta-se que foi apresentado um texto introdutório que apresentava as características e objetivos da pesquisa, bem como as demais informações relacionadas ao instrumento. Ao concordar com os termos da pesquisa, os respondentes tinham acesso integral ao instrumento, não concordando, a pesquisa era cessada. Faz-se importante apresentar que todos os 20 sujeitos eleitos para responderem ao instrumento concordaram integralmente com as condições do estudo.

Em termos de procedência, conforme exposto nas orientações para os participantes, todos os nomes foram suprimidos, seguindo-se, assim, os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Os questionários foram tabulados, sistematizados e analisados pelos autores da pesquisa, destacando informações relacionadas às seguintes categorias: 1) Informações Gerais; 2) Acesso a Profissão Docente; 3) Experiência Profissional; 4) Situação Atual do professorado; 5) Competências Profissionais; 6) Satisfação Profissonal entre os formadores de formadores. Como descreveu Cury (1985), entendemos que as categorias referem-se às concepções básicas que refletem os aspectos gerais, as conexões e relações do nosso objeto de estudo.

Na sequência, apresentamos um recorte dos dados coletados, inicialmente sobre as informações gerais e identificação, avançando para nossa temática de aprofundamento – competência profissional a partir dos posicionamentos dos próprios professores formadores, respondentes da pesquisa.

Em termos de perfil dos participantes do estudo, 19 (95 %) são do sexo feminino e 1 (5 %) do sexo masculino. Metade (50 %) encontram-se na faixa etária de 50 a 59 anos, 20 % na faixa de 30 a 39 anos e 10 % na faixa de 20 a 29 anos. Os sujeitos encontram-se, como mostram as tabelas 1 e 2, associados à formação de docentes de instituições públicas, com formação e titulações variadas.

Tabela 1. Titulação dos participantes.

Curso/Instituição	Freq.
Artes Plásticas	1
UFU	1
História	1
UFRondônia	1
Matemática	1
FE/UFG	1
Pedagogia	10
FE/UFG	6
UnB	1

UNESP	1
UNITINS	2
Pedagogia	4
FE/UFG	3
PUC-GO	1
Sociologia	1
FE/UFG	1
(vazio)	2
Brasil	1
FE/UFG	1

Total General	20

Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

Tabela 2. Titulação dos participantes: graduação e pós-graduação.

Curso/Instituição	Freq.
Especialização	6
FABEC	1
UFG	2
UFU	2
(vazio)	1
Mestrado	11

PUC-GO	2
UFG	5
UnB	1
Unicamp	1
Uni-Evangélica	1
UFRN	1
Doutorado	1
UFG	1
(vazio)	2

(vazio)	2
Total General	20

Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

A tabela 3 mostra os anos de experiências dos professores formadores, sendo 80 % deles com dedicação exclusiva na formação, tendo mais de 20 anos de experiência na profissão.

Tabela 3. Anos de experiência do professor formador.

Quantidade de anos de experiência profissional	Freq.
Até 1 ano	2
Até 10 anos	1
Até 20 anos	5
Até 30 anos	8

Até 40 anos	4
Total Geral	20

Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

A tabela 4 apresenta as razões de ingresso na profissão, a maioria associa a busca de associação a produção do conhecimento (informação que se associa a declaração de que 95 % busca formação continuada), a construção de carreira no Ensino Superior, estabilidade financeira.

Tabela 4. Razões para ingresso na função docente.

Resposta Acumulativa

Oportunidade de participar de pesquisas e produção do conhecimento

Buscava uma carreira na Educação Superior

Buscava conseguir melhores salários

Procurava transferir minha experiência para a formação docente

Outros aspectos

Criar uma rede de contatos profissionais

Total Geral

Outros aspectos/respostas sobre ingresso na profissão docente

Melhores condições trabalho

Auxiliar na formação docente apresentando minha experiência no campo da e

Solidez profissional

Reconhecimento profissional

Contribuir para a educação pública de qualidade

Total Geral

Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

No que se refere às competências docentes, cruzamos as informações coletadas por meio das questões que versaram sobre competências e conhecimentos do formador de professores, necessidades de formação e «outras respostas» relacionadas à formação continuada. A figura 1 sistematiza a prioridade das competências e conhecimentos do formador de professores.

Trabalho em conjunto com os pares
3,7
Gestão do tempo da aula
3,9
Avaliação da aprendizagem
3,9
Estabelecimento de um clima social positivo..
3,9
Relação com alunos
4,0
Gestão da interação didática
3,9
Utilização em sala de aula de metodologias..
3,7
Planejamento da atividade de ensino
3,9
Compreensão das características e condições..
4,0
Uso criativo e crítico de tecnologias da..
3,5
Expresaão e comunicação em lingua..
2,5
Expressão e comunicação na própria lingua
4,0
0,0 0,5 1,0 1,5 2,0 2,5 3,0 3,5 4,0 4,5

Figura 1. Competências e conhecimentos do formador. Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

Ao analisarmos os dados relacionados às competências do formador, destacam-se: a dimensão técnica: gestão da interação didática; utilização em sala de aula de metodologias didáticas adaptadas a aprendizagem escolar; uso criativo e crítico de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. A dimensão da prática: compreensão das características e condições em que se produzem a aprendizagem escolar; expressão e comunicação na própria língua; gestão da aula, e a dimensão social ou relacional: relação professor aluno; estabelecimento de clima social positivo na sala de aula. Não houve menção a dimensão teórica que se associa ao domínio de conhecimentos e destrezas necessários para a realização eficiente e profissional de tarefas relacionadas ao trabalho docente; a dimensão subjetiva relacionada a autonomia, responsabilidade, pro-atividade, capacidade de comunicação, reação e de gerar vias de soluções no contexto formativo; e a dimensão política e ética relacionada ao direcionamento político do trabalho docente e nas atividades com os pares.

No cruzamento das informações sobre as prioridades de conhecimentos, buscados pelo professor formador, reforça-se a importância da dimensão social ou relacional com a afirmativa de necessidade de melhoria no campo das relações interpessoais e intrapessoais, relação professor aluno; a dimensão da prática: com a indicação da necessidade de aperfeiçoamento sobre TICs, metodologias de ensino, planejamento de ensino, gestão da aula. Em menor proporção aparece a dimensão teórica com a necessidade de entendimento da educação inclusiva e treinamento disciplinar ou do conteúdo. Conforme mostra a figura 2.

Habilidades interpessoais
3,3
Habilidades intrapessoais
3,4
Educação inclusiva
3,6
Integração das TICs na docência
3,4
Gestão da aula
2,7
Relação professor-aluno
2,4
Avaliação de aprendizagem
2,6
Metodologias de ensino
2,8
Planejamento de ensino
2,7
Treinamento disciplinar (no conteúdo...
2,6
0,0 0,5 1,0 1,5 2,0 2,5 3,0 3,5 4,0

Figura 2. Sistematiza a prioridade dos conhecimentos que o formador necessita. Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

Os dados indicam que os professores formadores priorizam as competências relacionadas às dimensões técnica, da prática; social ou relacional, em detrimento da dimensão teórica, subjetiva, política e ética. No entanto, parece bastante contraditório quando analisamos essa informação relacionada à satisfação profissional, conforme apresenta a figura 3 e o tabela 5.

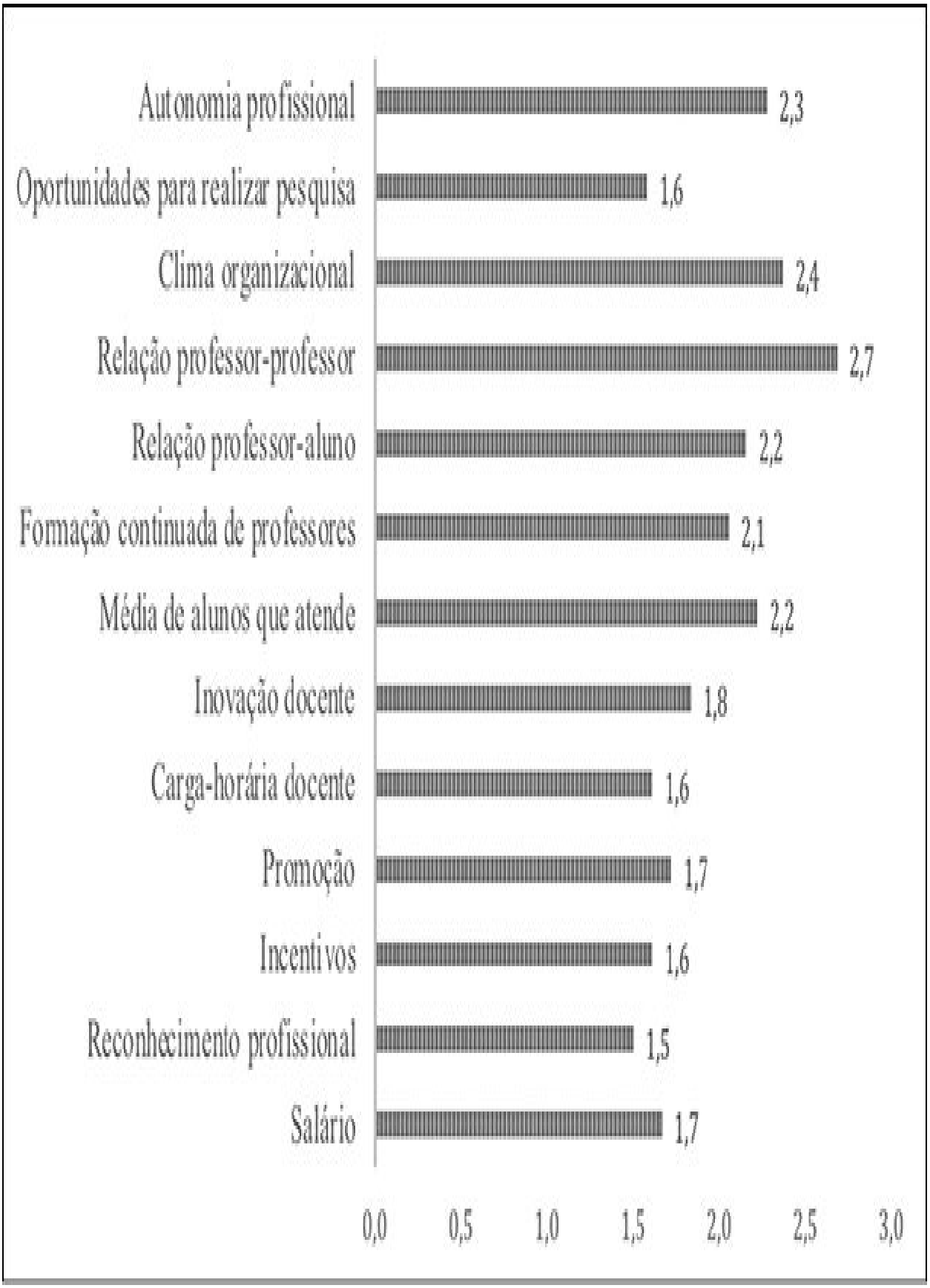
Autonomia profissional
2,3
Oportunidades para realizar pesquisa
1,6
Clima organizacional
2,4
Relação professor-professor
2,7
Relação professor-aluno
2,2
Formação continuada de professores
2,1
Média de alunos que atende
2,2
Inovação docente
1,8
Carga-horária docente
1,6
Promoção
1,7
Incentivos
1,6
Reconhecimento profissional
1,5
Salário
1,7
0,0
0,5
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0

Figura 3. Satisfação profissional. Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

Tabela 5. Satisfação profissional – Outras respostas.

Outras respostas relacionadas à Satisfação Profissional
Cursos de formação continuadas – ampliação de vagas na Pós-graduação.
Participar de Congressos que sustentem a formação e forma presencial.
Reconhecimento profissional entre os pares.
Reconhecimento social.
Fazer formação presencial, a distância, ou semi presencial. Importância dos sa
Ter oportunidade de produção de conhecimento – pesquisas e publicações.

Estabelecer melhor relações entre pares – colegas professores e na instituição

Estabelecer mais trabalhos coletivos com o grupo de docentes.

Ter um Sindicato de professores mais ativo e militante.

Expressão da atividade docente mais política e ética.

Participar de cursos de TICs.

Melhoria salarial

Fonte: Grupo de Pesquisadores da UFG/UFU e da Redecentro Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil, 2020.

Os dados mostram que os professores formadores sentem a necessidade da melhoria da relação professor-professor, almejam melhoria do clima organizacional, dos aspectos relacionados ao trabalho: média de alunos que atendem carga horária docente, promoções, reconhecimento profissional, salário; bem como afirmam a necessidade de autonomia profissional. No cruzamento com as competências que julgam necessárias, oque destacam são os aspectos relacionados a dimensão teórica, subjetiva, política e ética da profissão. Logo, o que mais destacam os professores sobre as competências docentes não está relacionado ao que mais lhes daria satisfação.

6. Algumas considerações sobre competência docente e satisfação profissional

O papel do formador de formadores na universidade pública deve necessariamente passar pela formação humana e profissional. Entendemos que ambas não se excluem, sobretudo, se completam, pois estão inter-relacionadas. Como mostra a figura 1, referente as competências destacadas pelos professores formadores houve destaque á a valoração da capacidade de «gestão do tempo da aula, avaliação adequada da aprendizagem, gestão da interação didática, capacidade de planejamento, importância da relação professor-aluno, compreensão das características e condições em que a aprendizagem escolar ocorre e expressão na própria lingua». As competências citadas marcam o sentido da formação sustentada e ainda indicam um repertório de saberes da profissão, embora, conforme aporte teórico construído, nos exija questionar até que ponto os sujeitos desta pesquisa estariam respondendo conforme o perfil do professor expert, como solicitado pela deliberação neoliberal.

A contradição está posta quando realizamos o cruzamento dos dados sobre a competência e a satisfação profissional, o que expõe as intensas tensões vividas pelo professor formador na universidade pública. Eles destacaram as competências docentes que julgam necessárias, mas quando se referem à satisfação profissional, destacam a necessidade da mediação do conhecimento disciplinar e cultural, da formação continuada, importância dos saberes científico, técnico e tecnológico no desenvolvimento do fazer, pensar e agir docentes, além da necessidades de estabelecer trabalhos coletivos. A hipótese que sustentamos é que os professores formadores que compõem nossa amostra atendem as deliberações postas a formação, mas entendem que um dos seus principais desafios parece ser manter a formação docente como prática social e política.

Na análise dos dados sobre as competências, destacam-se as dimensões técnica, prática; social ou relacional, em detrimento da dimensão teórica, subjetiva, política e ética, mas quando os professores formadores se referem à satisfação

profissional, essas dimensões são resgatadas como fonte de contentamento, o que indica que talvez seja possível que eles estejam fazendo uma releitura crítica reflexiva, com perspectiva política, da formação e de seu papel social, como alertou Freire (1998).

A pesquisa aponta para a necessidade de políticas institucionais que consolidem espaços formativos, colaborativos e dialógicos com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da formação contínua dos professores formadores nas universidades públicas brasileiras.

7. Referências

Berger, R. (1998). Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. En: 5º Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul; 5. Pelotas. Anais.

Cury, C. R. J. (1985). Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez e Autores Associados.

Decreto-Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.

Decreto-Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. (2013) Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério da Educação. Poder Executivo, Brasília, DF. https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Lei_12.796_04_04_13.pdf.

Evangelista, O., Shiroma, E. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. Perspectiva, 22(02), 525-545.

Freire, P. (1998). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, 23(80), 136-167. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009.

Imbernón, F. (2004). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez.

Juliato, C. I. (2013). De professor para professor: falando de educação. Champagnat.

Magalhães, S. M. O. (2014). Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. En: De Souza, R. C. C. R.; Magalhães, S. M. O. Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Kelps.

Marx, K. (1988). O Capital. Nova Cultural.

Melo, G. F. (2007). Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Melo, C. R. (2010). Individualismo e partidarismo em doze estados brasileiros. Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS, 26(75).

Moraes, M. C. M. (2009). A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação & Sociedade, 30(107), 585-607. http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf.

Neves, W. L. M. (2013). O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. Trabalho encomendado para apresentado na Anais... 36a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia-Go.

Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005. (2006). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 15 de maio de 2006.

Pinhel, I., Kurcgant, P. (2007). Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Da Escola Enfermagem Da Usp, 41(4), 711-716. https://doi.org/10.1590/S0080-62342007000400024.

Ramos, M. N. (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Cortez.

Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF.

Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002. (2002). Solicitação de esclarecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF.

Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Pleno. Ministério da Educação, Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2017. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file.

Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, 34(124).

Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, 32(3). http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf.

Stroobants, M. (2002). A visibilidade das competências. En: Tanguy, L. y Ropé, F. (orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa (pp. 173-178). Papirus. https://doi.org/10.11606/issn.2176-

8099.pcso.1999.77130.

Tardif, M. (2008). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.

5. O conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado múltiplas interpretações. No contexto das diretrizes curriculares nacionais, a competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. (Veiga, 2002, p. 74)

6. Assumimos o termo competência ancorado em Rios (1997) ao indicar que o sentido político da prática docente ocorre, principalmente, por meio da mediação da competência técnica, sendo a ética o elemento mediador da ação docente.

9

Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (Brasil)

JOÃO HENRIQUE SUANNO

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

1. Introducción

Este capítulo presenta los resultados de la aplicación del Cuestionario de Valoración del Profesional del Grado de Educación Primaria, elaborado en colaboración entre el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD), el Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) y la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente (RELFIDO) con la colaboración del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

Este cuestionario fue elaborado a partir de las discusiones, reflexiones y problematizaciones producidas en el VIII Seminario Internacional del Observatorio Internacional de Formación Docente (2019) en torno a la pregunta: «¿Quién forma a los futuros docentes de Educación Primaria? Marco profesional y habilidades del formador de formadores». Al evento asistieron académicos de 11 países, cuatro europeos (España, Francia, Italia, Portugal) y latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay, Uruguay) y tuvo lugar en la ciudad de Barcelona los días 3 y 4 de junio de 2019 en la Facultad de Educación de la UB.

El propósito de este capítulo es presentar los resultados del citado cuestionario aplicado en un curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (UEG), una institución asociada al OBIPD desde 2011 y que se encuentra en la región del Medio Oeste, en el estado de Goiás (Brasil).

2. Objetivo del estudio

La investigación en cuestión identifica el nivel de satisfacción profesional del docente formador y los aspectos que involucran su trabajo docente, como se describe y analiza a continuación.

3. Aplicación de cuestionarios

Se realizó un primer contacto con la dirección y coordinación pedagógica de la carrera de Pedagogía, de la Unidad Universitaria de Inhumas, Universidad Estatal de Goiás, para que los administradores enviaran el cuestionario al correo electrónico de los docentes de la carrera. En la semana siguiente, los investigadores hicieron un segundo contacto con los docentes para recordar la fecha de envío del instrumento de recolección de datos con las respuestas de los participantes en la investigación.

4. Resultados

4.1. Características de los formadores participantes

Los datos recopilados en esta investigación se refieren al perfil del 69.2 % de los docentes de un curso de Pedagogía en la UEG, es decir, nueve de los 13 docentes participaron en la investigación, siendo siete mujeres y dos hombres.

En este curso de Pedagogía, que capacita a docentes para la educación de la primera infancia y la Educación Primaria, predominan las mujeres que trabajan como instructoras, lo que representa el 77.8 % del número total de docentes del género femenino y el 22.2 % de los docentes en el género masculino. En cuanto al grupo de edad, la edad más baja entre las maestras es de 40 años y la más alta es de 61 años, con la edad más baja de los maestros varones de 35 años y la más alta de 45 años (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los participantes de acuerdo a edad y sexo.

Maestro	Edad	Sexo
A	58	M
B	52	M
C	47	M

D	40	M
E	45	M
F	61	M
G	35	H
H	45	H
I	40	M

Nota: M = Mujer; H = Hombre.

Podemos plantear algunas preguntas para la reflexión a partir de estos datos: a) ¿sería un predominio real de las maestras en el curso de Pedagogía sobre los docentes no solo en este campus de nuestra universidad, sino en otros cursos de Pedagogía de otras universidades de Brasil y otros países?; b) ¿cuál sería el porcentaje de maestras y maestros en otros cursos de enseñanza en Pedagogía de otras universidades de Brasil y otros países?

El 100 % tiene educación superior, con un título en educación (Pedagogía, Historia, Geografía). De estos docentes, el 77.8 % tenía un título en Pedagogía, el 11.1 % tenía un título en Historia y el 11.1 % tenía títulos, uno en Geografía y el otro en Pedagogía. Con respecto a la capacitación de un curso de especialización con menos de 360 horas, identificamos que el 66.6 % de los maestros investigados tenían uno de los más difíciles de este tipo. En cuanto a los estudios de posgrado (maestría y doctorado), identificamos que el 55.6 % tiene un doctorado, el 33.3 % tiene una maestría y el 11.1 % no tiene maestría ni doctorado. Un maestro investigado cuenta con posdoctorado.

Al ingresar al curso de Pedagogía como docentes, así como se muestra en la tabla 2, el 33.3 % de los docentes ya tenían una maestría, el 44.4 % había completado su entrenamiento en especialización, el 11.1 % tenía solo un título.

Tabla 2. Formación del profesorado al ingresar como profesor-formador en el curso de Pedagogía.

Profesor/a	Grado	Especialización	Maestría

A	–	–	–
B	–	X	–
C	–	X	–
D	–	X	–
E	–	–	X
F	–	–	X
G	–	–	X
H	X	–	–
I	–	X	–

Se puede identificar que la carrera docente, en una institución pública de educación superior, permite obtener posgrados, ya sea estimulando el ambiente académico o expandiendo la necesidad personal y/o profesional de educación continua, de tal manera que los docentes de educación básica investigados buscaron mejorar en los programas de posgrado (tabla 3). Solo un maestro que ingresó a la Educación Superior con el entrenamiento especialización, todavía permanece en él, aunque tiene tres entrenamientos especialización, y su último entrenamiento continuo en este título se completó en 2019 y su graduación se completó en 2000.

La educación continua y un cambio en las calificaciones contribuyen a la formación de investigadores, a la expansión de las posibilidades y oportunidades institucionales e individuales (desarrollo de la enseñanza, investigación, extensión; creación de programas de posgrado; financiación; producción de conocimiento científico; acceso a becas de investigación, publicaciones, asociaciones interinstitucionales e internacionales, entre otros).

Tabla 3. Titulación docente al ingresar a la carrera y título en la actualidad.

Grado	Al unirse como formadores	Actualmente
Graduación	01	--
Especialización	04	01

Maestría	03	02
Doctorado	--	05
Posdoctorado	--	01

Con respecto a la trayectoria profesional de los docentes investigados, identificamos que tienen un promedio de 17.38 años de experiencia (tabla 4) trabajando en educación superior, en este período se establecieron las bases de capacitación/profesionales y es en este camino que los docentes forman sus bases filosófico-científicas y desarrollan reflexiones en torno a cuestiones paradigmáticas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas. Tales procesos se desarrollan junto con la vida académica, la educación continua y permanente, el estudio, la reflexión, la problematización y los procesos de investigación.

Tabla 4. Años de experiencia docente en formación docente.

Profesor/a	Años de experiencia
A	30
B	20
C	19
D	05

E	17
F	–
G	04
H	26
I	18

4.2. Acceso a la función docente y forma de contrato de los formadores

El 100 % de los profesores que participan en esta investigación están empleados pública y permanentemente en la institución con una carga de trabajo de 40 horas, y un maestro está vinculado al régimen de trabajo universitario a tiempo completo (40 horas) con dedicación a la investigación (RTIDP).

De acuerdo con la Universidad Estatal de Goiás (2014), el Régimen de trabajo universitario a Tiempo Completo con Dedicación a la Investigación (RTIDP) es un régimen de trabajo previsto en la Ley Estatal núm. 13.842 (2001) que instituyó el Plan de Carrera para Maestros de Educación Superior en la Universidad Estatal de Goiás, modificado por la Ley Estatal núm. 18.078 (2013). Su objetivo principal es estimular y favorecer la realización de la enseñanza, la investigación y la extensión en diferentes áreas de conocimiento y actividades de gestión dirigidas al desarrollo de la institución, con el objetivo de: 1) la mayor participación de maestros con la institución; 2) el aumento cuantitativo y cualitativo de la producción académica, científica y tecnológica, y 3) el fortalecimiento y la expansión de los programas de maestría y doctorado. El artículo 2 señala que la entrada en el RTIDP impide que el profesor ejerza cualquier otra actividad remunerada, con o sin empleo público o privado.

En la tabla 5 se presentan las razones dadas por los maestros para ingresar a la educación superior y refuerza los datos presentados anteriormente con respecto a la capacitación, calificaciones y años de experiencia en la carrera de educación superior. Identificamos que el 100 % de los maestros investigados ingresaron a la universidad con interés en hacer una carrera en la educación superior; el 77.8 de los docentes tenía la intención de transferir sus experiencias profesionales a la formación de profesionales de la educación; el 66.6 % quisiera acercarse a la investigación educativa; el 44.4 % estaban interesados en la mejora salarial; El 33.3 % desea crear una red de contactos a nivel profesional y el 11.1 % eligió la alternativa «otra razón», que es contribuir a la construcción colectiva de una conciencia de clase.

También es interesante destacar que la mejora salarial no es la razón principal

para la admisión de los profesores investigados en la carrera docente de la educación superior, ocupando el cuarto lugar en la lista de seis ítems. No podemos dejar de notar que el 100 % de los profesionales encuestados que ingresaron como maestros en la educación superior, tenían interés en hacer una carrera en la universidad, y participar en el intercambio de experiencias académicas, el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, el trabajo con la investigación educativa. Esto combina el logro personal de alcanzar metas con el logro académico-profesional.

Tabla 5. ¿Por qué se unió a la función docente en la formación inicial de los docentes?

Profesor/a	Mejora Salarial	Hacer carrera en la E.S.	Ac
A	–	X	X
B	X	X	–
C	X	X	X
D	–	X	–
E	X	X	X

F	X	X	X
G	–	X	X
H	–	X	–
I	–	X	X
Total	4	9	6

Nota: E. S = Educación Superior.

4.3. Experiencia profesional de los formadores

Con respecto a la experiencia profesional, los datos recopilados y compilados en la tabla 6 muestran que los maestros investigados tienen un promedio de 16.9 años de experiencia profesional en el área educativa. Las experiencias se centran en la Educación Preescolar, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, con un promedio de 12.1 años de experiencia docente en educación básica antes del comienzo de una carrera en educación superior.

Tabla 6. Tiempo de experiencia profesional previa a la función docente en la universidad en años.

Profesor/a	Ed. Preescolar 3-5 años	Ed. Primaria 6-12 años
A	–	04
B	–	12
C	09	09

D	02	05
E	02	03
F	–	–
G	–	19
H	–	–
I	–	–
Total	13	52

En la tabla 7 se muestra que los docentes investigados imparten clases en disciplinas vinculadas a la práctica profesional (cinco docentes), Teoría e Historia de la Educación (cinco docentes), Ciencias Sociales (cuatro docentes), Lenguaje y Comunicación (tres docentes), método de investigación y diagnóstico en Educación (tres profesores), Psicología (dos profesores), Sociología de la Educación (dos profesores), Educación Artística (un profesor), Educación Socioemocional (un profesor) y Normalización Educativa (un profesor). Dichas asignaturas se imparten en el curso de Pedagogía, que capacita a los docentes para trabajar en la educación de la primera infancia (de cero a cinco años) y en la primera fase de la escuela primaria (de seis a once años).

Tabla 7. ¿En qué área(s) de conocimiento impartes clase en la universidad?

Profesor/a	Lenguaje y comunicación	Pensamiento lógico mat
A	X	–
B	–	–
C	X	–
D	–	–

E	–	–
F	–	–
G	–	–
H	–	–
I	X	–
Total	03	–

Al responder al cuestionario, cuatro profesores informaron que mantienen contacto con la educación básica, ya que enseñaron en el curso de prácticas de Pedagogía, que tienen lugar en el campo escolar cuando desarrollan actividades que proporcionan la relación entre la teoría, la práctica y la acción transformadora en la rutina escolar.

4.4. Habilidades profesionales requeridas en opinión de los formadores

Los profesores investigados señalaron las habilidades profesionales y el conocimiento que necesita el maestro-formador, las respuestas se presentan en escalas de cero a 4 (calificación máxima).

Todos los maestros encuestados eligieron cinco habilidades y conocimientos necesarios para el maestro-formador de maestros con el más alto grado de valor (cuatro), a saber: 1) expresión y comunicación en su propio idioma; 2) comprender las características y condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje escolar; 3) planificación de la actividad docente; 4) evaluación del aprendizaje, y 5) trabajo en equipo con colegas profesionales.

Con un grado tres de valor, el 87.5 % de los maestros investigados eligieron seis habilidades y conocimientos, que son: 1) uso creativo y crítico de las tecnologías de información y comunicación en el aula; 2) uso en clase de metodologías didácticas apropiadas para los objetivos de aprendizaje; 3) manejo de la interacción didáctica; 4) relación con los alumnos; 5) establecimiento de un clima social positivo en el aula, y 6) gestión del tiempo en el aula (tabla 8).

Hubo solo dos maestros que consideraron el grado cuatro (grado máximo) como la opción Expresión y comunicación en un idioma extranjero como competencia y conocimiento esencial para los educadores de maestros y maestros.

Tabla 8. Habilidades y conocimientos requeridas por el formador de docentes.

-

Competencias y conocimientos

4

Expresión y comunicación en la lengua propia

Expresión y comunicación en lenguas extranjeras

Uso creativo y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación

Comprensión de las características y condiciones en que se produce el aprend

Planificación de la actividad docente

Utilización en el aula de metodologías didácticas adecuadas a los objetivos de

Gestión de la interacción didáctica

Relación con los alumnos

Establecimiento de un clima social positivo en el aula

Evaluación de los aprendizajes

Gestión del tiempo en el aula

Trabajo en equipo con los compañeros

En cuanto a la importancia de participar en cursos y talleres de educación continua, el 66.6 % destacó que son realmente importantes para mantenerse al día en el área de educación. Al responder el cuestionario, con respecto a la frecuencia con la que los formadores de docentes participan en la educación continua (tabla 9), identificamos que un docente participa en más de cinco acciones de capacitación en cada ciclo escolar, dos docentes participan en tres a cinco acciones de capacitación en cada uno ciclo escolar y tres docentes participan en hasta dos acciones formativas en cada ciclo escolar. Por lo tanto, la importancia de participar en talleres y cursos de educación continua se identifica en el 100 % de las respuestas.

Tabla 9. Frecuencia con la que asiste a acciones formativas.

Profesor/a	De 0 a 2 acciones formativas cada ciclo escolar	De
A	X	–
B	–	–
C	–	X
D	–	–

E	X	–
F	–	–
G	–	–
H	X	–
I	–	X

Sobre el grado de satisfacción de los docentes investigados sobre la educación continua a la que asistieron y/o asisten, el 77.8 % considera que contribuyeron/contribuyen a actualizar sus conocimientos pedagógicos. El 66.6 % dice estar muy satisfecho con la educación continua y reconoce la importancia de los cursos y talleres, además de valorar el hecho de que tienen la oportunidad de estar en contacto con otros formadores en reuniones profesionales que contribuyen a expandir el conocimiento y permiten el crecimiento de la red de colegas interesados en el mismo tema o en temas similares.

El 88.8 % de los formadores declararon que prefieren los cursos en persona, el 11.1 % prefieren la capacitación ofrecida en modalidad virtual y otro 11.1 % prefieren la capacitación semipresencial.

Una de las preguntas en el cuestionario solicitó al formador que valorara con una escala entre cero (mínimo) y cuatro (grado máximo) las siguientes opciones para la educación continua: estudio individual, cursos, conferencias, talleres, congresos, seminarios, viajes y simposios, colaboración entre compañeros, proyectos de innovación docente, procesos de asesoramiento docente, posgrados específicos. Se obtuvieron un total de 73 respuestas, siendo 31 (grado cuatro, grado máximo), 31 (grado tres) y 11 (grado dos). Estos detalles se muestran en la tabla 10.

Tabla 10. Valoración de las modalidades de formación continua.

Opciones formativas	Escala de respuesta	
4	3	2

Estudio individual	05	01
Cursos	02	04
Conferencias	01	06
Talleres	–	05
Congresos	04	04
Seminarios, jornadas y simposios	05	03
Colaboración entre compañeros	05	01
Proyectos de innovación docente	03	02
Procesos de asesoramiento docente	02	02
Posgrados específicos	04	03

Total	31	31

En cuanto a la necesidad de enseñanza para la educación continua sobre temas específicos, se presentaron 10 opciones en el cuestionario y los capacitadores pudieron verificar más de un ítem, si encontraban algunos con el mismo grado de importancia. La tabla 11 muestra los intereses temáticos y el grado de incidencia.

En la tabla 11, tuvimos un total de 70 respuestas, ya que cada participante podía elegir más de una opción como respuesta. La opción que tuvo el mayor número de respuestas fue la integración de las TIC en la enseñanza. Esto muestra claramente la intención de los docentes de calificarse en el uso de las TIC para ampliar las posibilidades de impartir sus clases. Con el grado 04, la consideración más valiosa por parte de los participantes de esta investigación, obtuvimos un total de 24 marcas de un total de 70, es decir, el 34.2 % de los votos. En otras palabras, los docentes investigados otorgan gran importancia a los ítems de la tabla, así como al grado de valoración 02 de los temas de interés para la educación continua, con prioridad para los ítems Capacitación disciplinaria, metodología de enseñanza, evaluación del aprendizaje, además de la integración de las TIC en la enseñanza. Los datos se muestran en la tabla 11.

Tabla 11. Temática de interés para formación continua.

Temáticas de interés para su formación	Escala de respu
4	3
Formación disciplinar (en el contenido de enseñanza)	03

Planificación de la docencia	02
Metodología docente	03
Evaluación de los aprendizajes	03
Relación profesor/a-estudiante	02
Gestión del aula	02
Integración de las TIC a la docencia	04
Atención a la diversidad	02
Habilidades intrapersonales	01
Habilidades interpersonales	02
Total	24

En la tabla 12 se muestra el grado de satisfacción profesional en la universidad. De las 13 áreas de conocimiento colocadas en la mesa para verificar el contenido de los maestros investigados que imparten clases, 04 no fueron marcadas, a saber, el pensamiento lógico-matemático, las ciencias experimentales, la educación física y el idioma extranjero. Esto no significa que dichos contenidos no se trabajen realmente, ya que los contenidos del pensamiento lógico matemático no ocurren solo en las clases de matemáticas, así como los contenidos de Ciencias Experimentales, Educación Física y Lengua Extranjera.

Las áreas indicadas, en el orden de las respuestas más frecuentes, práctica profesional y teoría e historia de la educación (5 docentes), ciencias sociales (4 docentes), lenguaje y comunicación, y método de investigación y diagnóstico en educación (3 docentes), psicología y sociología de la educación (2 docentes) y educación artística, educación socioemocional y estandarización educativa (1 docente). Se percibe una mezcla de disciplinas, tanto en el área de didáctica como en los fundamentos y la práctica profesional. Todo ello se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Grado de satisfacción profesional en la universidad.

Dimensiones	Grado de satisfacción
Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a
Salario	–

Reconocimiento profesional	–
Incentivos	–
Promoción	–
Carga docente	01
Innovación docente	–
Promedio de alumnos que atiendes	01
Formación permanente del profesorado	–
Relación con los estudiantes	02
Relación con los compañeros	02
Clima organizativo	01

Oportunidades para realizar investigación	–
Autonomía profesional	02
Total	09

5. Consideraciones finales

En Brasil, el título en Pedagogía es la capacitación requerida para el ejercicio de la enseñanza en Educación Preescolar y Educación Primaria. Para Franco, Libâneo y Pimenta (2007), la Pedagogía se entiende como la teoría y la práctica de la educación que tiene como objeto de estudio las prácticas educativas. A este respecto, Mialaret (1991) sostiene que:

[...] es una reflexión sobre los propósitos de la educación y un análisis objetivo de sus condiciones de existencia y funcionamiento. Su [Pedagogía] está directamente relacionada con la práctica educativa que constituye su campo de reflexión y análisis, sin que, sin embargo, se confunda con ella. (p. 9)

Los cursos de Pedagogía deberían permitir una formación sólida capaz de garantizar la autonomía del pensamiento y la capacidad de producir relaciones complejas entre la teoría, la práctica y la acción docente creativa y transformadora.

La investigación sobre los cursos de Pedagogía en Brasil ha señalado la insuficiencia o incluso la insuficiencia para la formación de maestros multipropósito en la educación de la primera infancia y en los primeros años de la escuela primaria, además de señalar que son frágiles, superficiales, generalizantes, fragmentados, dispersivos y sin centrarse en la formación docente (Libâneo, 2015; Garrido et al., 2017; Gatti et al., 2019). Por lo tanto, el curso «no entrena (bien) ni al pedagogo ni al maestro» (Garrido et al., 2017, p. 25). Analizan que existe una falta de definición en el campo pedagógico y la dispersión del objeto de la Pedagogía y de las actividades de enseñanza profesional en las Guías Curriculares Nacionales y en las matrices curriculares de los cursos de Pedagogía.

Los resultados de la presente investigación, que aplicó el cuestionario preparado por OBIPD/FODIP/RELFIDO (REDICE Research, ref. 2265), se refieren a un estudio del perfil y las expectativas de los maestros que forman futuros maestros para la educación y los años de la primera infancia, escuela primaria, y así se permitió construir una visión del perfil de los formadores del Curso Pedagógico de la UEG (Goiás/Brasil), el nivel de satisfacción del profesorado en educación superior y los aspectos que implican su trabajo docente, entre otros.

Los maestros que contestaron la encuesta son predominantemente mujeres, el 77.8 %, con edades entre 40 y 61 años, y el 22.2 % son hombres, con edades entre 35 y 40 años.

El 100 % tiene un nivel de educación superior, con un título en licenciatura (Pedagogía, Historia, Geografía). De estos docentes, el 77.8 % tenía un título en Pedagogía, el 11.1 % tenía un título en Historia y el 11.1 % tenía un título, uno en Geografía y el otro en Pedagogía. El curso de Pedagogía exige en el profesorado de profesionales con educación superior en diferentes áreas de conocimiento, ya sean: Filosofía, Sociología, Matemáticas, Historia, Geografía, Letras, Educación Física, Ciencias, entre otros. En el curso de Pedagogía/UEG investigó a la mayoría de los profesores con un título en Pedagogía, esta es una característica que puede contribuir a la identidad del educador en la formación en este curso específico.

En cuanto a los estudios de posgrado (maestría y doctorado), identificamos que el 55.6 % tiene un doctorado, el 33.3 % tiene una maestría y el 11.1 % no tiene maestría ni doctorado. Fue posible verificar que hay una brecha, un período entre la capacitación inicial y la capacitación de posgrado es de 11.7 años en promedio, por lo que es posible verificar que entre los docentes investigados no siempre el historial/desempeño de la vida profesional en el docente ocurre concomitantemente con la educación de posgrado. La trayectoria profesional de los docentes investigados nos permitió identificar que la profesión docente, en una institución pública de educación superior, permite cambiar los títulos, estimulando el ambiente académico y ampliando la necesidad personal y la educación profesional continua. El movimiento en la carrera, según MEC/SASE (2016), debe estar previsto en el plan de carrera y remuneración. Y en el caso de la UEG, existen regulaciones y reglas para los profesionales con educación superior que concluyen los cursos de posgrado para que, con el cambio en el título, puedan tener un cambio en la remuneración; sin embargo, no todos los maestros han asegurado este movimiento, de conformidad con la Ley N.° 13.842

(2001).

Los docentes investigados tienen un promedio de 17.4 años de experiencia trabajando en educación superior. En cuanto al acceso a la función docente en la Universidad, el cien por ciento de los profesores que participan en esta investigación están empleados pública y permanentemente en la institución con una carga de trabajo de 40 horas y un maestro está vinculado al régimen de trabajo universitario a tiempo completo (40 horas) con dedicación a la investigación (RTIDP).

Identificamos que el 100 % de los maestros investigados ingresaron a la universidad con interés en hacer una carrera en la educación superior; el 77.8 % de los docentes tenía la intención de transferir sus experiencias profesionales a la formación de profesionales de la educación; el 66.6 % quisiera acercarse a la investigación educativa; el 44.4 % estaban interesados en la mejora salarial; el 33.3 % desea crear una red de contactos a nivel profesional y el 11.1 eligió la alternativa «otra razón», que es contribuir a la construcción colectiva de una conciencia de clase.

En lo que respecta al grado de satisfacción de los docentes investigados sobre la formación continua, el 77.8 % considera que contribuyen a actualizar sus conocimientos pedagógicos; el 66.6 % dice que está muy satisfecho con su educación continua y reconoce la importancia de los cursos y las respuestas, así como valora la oportunidad de tener la oportunidad de estar en contacto con otros capacitadores en reuniones profesionales que ayudan a ampliar el conocimiento y le permiten conocer colegas interesados en el mismo tema o en temas similares. Otro aspecto identificado es que el 88.8 % de los profesores declararon que prefieren cursos de educación permanente en persona, el 11.1 % prefieren la capacitación ofrecida en modo virtual y el 11.1 % prefieren la capacitación de semipresencial.

Los docentes investigados imparten clases en disciplinas vinculadas a la práctica profesional (cinco docentes), teoría e historia de la educación (cinco docentes), ciencias sociales (cuatro docentes), lenguaje y comunicación (tres docentes), método de investigación y diagnóstico en Educación (tres profesores), Psicología (dos profesores), Sociología de la Educación (dos profesores), Educación Artística (un profesor), Educación Socioemocional (un profesor) y Normalización Educativa (un profesor). Dichas asignaturas se imparten en el curso de Pedagogía, que capacita a los docentes para trabajar en la educación de

la primera infancia (cero a cinco años) y en la primera fase de la escuela primaria (de seis a 11 años).

Todos los maestros encuestados eligieron cinco habilidades y conocimientos necesarios para el maestro-formador de maestros con el más alto grado de valor (cuatro), a saber: 1) expresión y comunicación en su propio idioma; 2) comprender las características y condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje escolar; 3) planificación de la actividad docente; 4) evaluación del aprendizaje y 5) trabajo en equipo con colegas profesionales.

La capacitación (inicial y continua), el desarrollo profesional y las aspiraciones identificadas en esta investigación con profesores de la UEG/Brasil revelan que pueden contribuir a la capacitación de futuros maestros de educación de la primera infancia y primeros años de la escuela primaria (de 1.° a 5.° año), así como colaborar para la problematización y la reelaboración del currículo del curso de Pedagogía.

Cabe mencionar que los resultados de la investigación documental realizada por Libâneo (2010) sobre la estructura curricular y el análisis de 25 currículos del curso de Pedagogía en el estado de Goiás/Brasil, en particular, sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la Didáctica en las asignaturas, las metodologías específicas y las disciplinas de contenido de los primeros años de la escuela primaria señalaron la fragilidad del conjunto de conocimientos profesionales que se ofrecen a los futuros maestros en los cursos de Pedagogía. Del mismo modo, el investigador consideró necesario reformular los planes de estudio «para garantizar que los futuros docentes dominen el conocimiento que enseñarán a los niños, articulado con metodologías de enseñanza apropiadas» (p. 107).

Para este autor, Brasil está experimentando una paradoja en la que los maestros de los primeros años de la escuela primaria (de 1.° a 5.° año), que necesitan dominar el conocimiento y las metodologías de contenidos muy diferentes, como el portugués, las matemáticas, la historia, la geografía, las ciencias y, a veces, las Artes y la Educación Física, no reciben estos contenidos específicos en su capacitación, mientras que los maestros de los últimos años de la escuela primaria (de sexto a noveno grado), preparados en grados específicos, pasan cuatro años estudiando una sola materia, en la que se señalarán las deficiencias en la formación de docentes en los primeros años de la escuela primaria, especialmente en el dominio de los contenidos y metodologías de las asignaturas que se impartirán en estos grados.

6. Referencias bibliográficas

Franco, M. A., Libâneo, J. C. y Pimenta, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa, 37(130), 63-97. http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf.

Gatti, B., Barretto, E., André, M. y Almeida, P. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919.

Lei N.º 13.842 (2001). Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás. http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13842.htm.

Lei N.º 18.078 (2013). Altera as Leis nºs 13.842, de 01 de junho de 2001, e 14.042, de 21 de dezembro de 2001, e dá outras providências. http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18078.htm.

Libâneo, J. C. (2010). Pedagogia e pedagogos, para quê? Cortez.

— (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, 40(2), 629-650. https://doi.org/10.1590/2175-623646132.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. y Toschi, M. S. (2007). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez.

Mialaret, G. (1991). A formação de professores. Almeida.

Pimenta, S. G., Cerchi, J., Araujo, C. y Andrade, U. (2017). Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, 43(1), 15-30. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815.

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Ministério da Educação (2016). Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Fin

Universidade Estadual de Goiás (2014). Resolución Conselho Universitário N. 49, de 25 de junio de 2014. Aprueba el Reglamento de Admisión al Régimen de Dedicación a la Enseñanza e Investigación a tiempo completo dentro del alcance de esta Universidad.

Autores por orden alfabético

Isaac Calduch Pérez

Profesor e investigador predoctoral FPU del Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Máster en Investigación y Cambio Educativo. Graduado en Pedagogía. miembro del grupo de investigación FODIP, del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) y del Observatorio del Estudiante de la Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la educación superior, la formación docente, la innovación pedagógica, el aprendizaje universitario y la dimensión social de la universidad.

Pedro José Canto Herrera

Profesor investigador titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Ingeniero químico industrial, especialista en docencia, especialista en estadística, maestro en Educación Superior y doctor en Educación Superior, todo ello por la UADY. También tiene el doctorado por la Universidad de Ohio (EE. UU.). Ha sido coordinador de programa de licenciatura y posgrado, jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación y actualmente director, todo ello en la Facultad de Educación. Es líder del cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción. Cuenta con el perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con nivel I.

Paulino Carnicero Duque

Profesor y exdirector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Organización y Gestión de Centros Educativos, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Maestro de Enseñanza Primaria. Especializado en

organización y gestión de instituciones educativas, con amplia experiencia nacional e internacional en formación inicial y permanente de docentes, directivos, técnicos y administradores de la educación, en docencia y gestión universitaria. Ha dirigido y participado en diversas investigaciones, evaluaciones y estudios nacionales e internacionales, así como en proyectos de cooperación internacional al desarrollo en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana.

Reynaldo Castillo Aguilar

Pedagogo, especialista en política y gestión educativa y maestro en políticas públicas comparadas ambas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México, y doctor en Educación por la Universidad IVES de México. Sus líneas de generación de conocimiento son la formación docente y el género (masculinidades). Tiene experiencia en la docencia en la educación básica, media y superior en instituciones públicas y privadas de México, así como en la gestión de instituciones de educación superior, donde ocupó los cargos de secretario académico y rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana, entre otros. Ha participado en proyectos de investigación educativa nacionales e internacionales con las universidades de Georgia Athens (EE. UU.) y de Barcelona (España).

Román Castro Miranda

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, de Veracruz (México). Licenciado en Educación Primaria y en Pedagogía, con estudios de maestría en Desarrollo de la Educación Básica de la Universidad Iberoamericana y doctorado en Educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica. Posee el reconocimiento al perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt (2019-2021). Participa como autor y coautor en diversos artículos de investigación en temas sobre formación docente y escuelas multigrado; funge como editor asociado en las revistas Transdigital y Eduscientia, ambas de divulgación de la ciencia educativa, y es miembro del

cuerpo académico Estudios sobre Cultura de la Legalidad y Derechos Humanos en la Educación.

Graciela Cordero Arroyo

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación por la Universidad de Harvard (EE. UU.) y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999. Editora fundadora de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE). Fue directora del IIDE-UABC de 2003 a 2011. Es presidenta del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) que gestiona la Universitat de Barcelona.

Lueli Nogueira Duarte e Silva

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e Psicologia. Diretora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (Brasil).

Geovana Ferreira Melo

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior.

Joaquín Gairín Sallán

Profesor de EGB, graduado social, psicólogo y pedagogo. Tiene amplia experiencia docente y de gestión institucional: ha sido director de centro educativo, decano de facultad, director de departamento universitario y del

Instituto de Ciencias de la Educación y comisionado por el Clúster de Educación y Formación de la Universitat Autónoma de Barcelona. Consultor internacional, director del Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu - CRiEDO (http://edo.uab.es), presidente de la Red Internacional REDAGE (http://www.redage.org) y coordinador de proyectos sobre cambio educativo y desarrollo social y comunitario (por ejemplo, http://observatorio-oracle.org). Sus principales líneas de investigación son el desarrollo organizativo, la gestión del conocimiento, la evaluación de programas e instituciones, el desarrollo educativo, social y comunitario, la organización y gestión universitaria y la seguridad integral en los centros educativos.

Jihan García-Poyato Falcón

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Estatal, profesor de la Jesús Prado Luna (BENEPJPL) y licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); maestra y doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC). Cuenta con una especialidad en herramientas básicas para la investigación educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente de la licenciatura en Educación Primaria desde 2004 en la BENEPJPL, coordinadora del Departamento de Investigación de 2012 a 2016. Docente en la licenciatura en Ciencias de la Educación en UABC desde 2009. Actualmente es docente en la licenciatura en Educación Primaria y asesora de titulación en la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar en la BENEPJPL.

José Miguel Garrido Miranda

Académico de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Imparte docencia en las áreas de tecnologías digitales para el aprendizaje y de investigación cualitativa, tanto en la carrera de Pedagogía en Educación Básica como en el programa de Magíster en Educación. Es doctor por la Universitat de Barcelona y magíster en Informática Educativa por la Universidad de la Frontera. Investiga y publica, principalmente, en la temática de las tecnologías digitales y los procesos de enseñanza y aprendizaje, participa del grupo de Tecnologías Emergentes para Educación del Centro Costadigital de

la PUCV. Miembro del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) en representación de la PUCV.

Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira

Doutor em Educação. Pós-doutorado em Tecnologias de Investigação pelo Departamento de Educação da Universidade De Aveiro (Ua), Aveiro, Portugal. Pós-doutorado em Tecnologias Assistivas pela Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG (Brasil). Professor da Graduação em Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-go (Brasil).

Gabriel Hervás Nicolás

Profesor en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Su formación académica está relacionada con la historia, la enseñanza en educación primaria y secundaria, y la investigación y enseñanza en educación superior. En la actualidad, sus líneas de investigación giran alrededor de prácticas formativas de carácter reflexivo como el lesson study y del análisis del desarrollo profesional y educativo del profesorado universitario y de los programas diseñados para su formación en diversos contextos.

Francisco Imbernón Muñoz

Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Ha desarrollado tareas en formación inicial y en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, y en la formación de profesionales de diversos sectores y formadores. Ha recibido varios premios y ha publicado diversos libros unipersonales y colectivos sobre alternativas pedagógicas, formación del profesorado y temas educativos. Es miembro de diversos consejos de redacción y ha publicado numerosos artículos en revistas educativas tanto nacionales como internacionales. En el campo de la

investigación es director de diversas investigaciones nacionales e internacionales. Director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) de la Universitat de Barcelona, así como profesor visitante en diversos países europeos y latinoamericanos.

Beatriz Jarauta Borrasca

Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Licenciada en Psicopedagogía y doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Miembro activo del grupo de investigación reconocido FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) y secretaria académica del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD). Especializada en la formación del profesorado, ha participado en diversas investigaciones, evaluaciones y estudios nacionales e internacionales, así como en proyectos de cooperación internacional al desarrollo. Ha escrito diversos libros y artículos sobre la formación inicial de maestros, la formación permanente del profesorado y los procesos de innovación docente en la universidad.

Marcela Jarpa Azagra

Académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Imparte docencia en las áreas de Didáctica de la Escritura y de escritura Académica, tanto en la carrera de Pedagogía en Educación Básica como en el programa de Magíster en Liderazgo y Organización de Instituciones Escolares. Es doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Playa Ancha. Investiga y publica, principalmente, en la temática de la escritura académica en la formación inicial y continua de profesores. Actualmente es miembro del núcleo de investigación en lenguaje, aprendizaje y prácticas pedagógicas de la PUCV.

María Guadalupe Ñeco Reyna

Doctora en Educación, con mención en Estudios Interculturales por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid (España). Titulada con mención honorífica y cum laude. Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana, especialidad en Desarrollo Humano y licenciada en Pedagogía. Líder del cuerpo académico BENVECR CA-04 «Estudios sobre cultura de la legalidad y derechos humanos en la educación» de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Cuenta con el reconocimiento perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Diseñadora del curso optativo Educación en Género, para las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. Tutora y asesora de tesis de licenciatura y maestría. Participa en proyectos, congresos y publicaciones en libros y revistas científicas a nivel nacional e internacional.

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal de Goiás (Brasil). Professora do Curso de Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação (UFG). Professora convidada da Faculdade de Humanidades e Ciências Socias (INJU), San Salvador de Jujuy (Argentina). Coordenadora da Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste/Brasil. Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD) e da Rede de Gestão Estratégica no Ensino Superior (RED-DEES).

Celita Isabel Pinos Rodríguez

Máster en Desarrollo Infantil por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Licenciada en Educación Preescolar. Egresada de la Benemérita Enrique C. Rébsamen. Cuenta con certificación del Center For English Language Programs (New Mexico State University). Actualmente cursa el doctorado en Educación en el CEVIP. Cuenta con el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es miembro del cuerpo académico en consolidación «Estudios sobre la cultura de la legalidad y los derechos humanos en la educación». Cuenta con nombramiento honorifico en el consejo técnico EGEL-EPRE de CENEVAL. Tiene experiencia como profesora en jardines de niños de

diversos contextos. Catedrática de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Imparte diferentes cursos en la licenciatura de Educación Preescolar. Participa como mediadora pedagógica en el área de posgrado en la UPV.

Raquel Poy Castro

Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad de León (España), donde imparte docencia en el área de Teoría e Historia de la Educación. Su etapa formativa se ha desarrollado principalmente en la Universidad de Salamanca y en la Universidad Autónoma de Madrid, y se ha completado con estancias en otras instituciones extranjeras como Montpellier, Berlín, Évora y México. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación de formadores y el estudio de los problemas contemporáneos en educación, entre los que se destacan la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa o las tecnologías aplicadas a la educación. Asimismo, ha estudiado las instituciones educativas en una perspectiva histórica con el propósito de comprender cómo han transmitido los modelos pedagógicos, cuyo fin ha sido transformar la educación para modernizar la sociedad y donde los formadores adquieren un papel central.

Sergio Humberto Quiñonez Pech

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Licenciado en Educación y maestro en Innovación Educativa por la UADY. Doctor en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada (España). Dicho doctorado le ha permitido desarrollar sus competencias en el área de tecnología e investigación educativa. Actualmente es coordinador de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY e integrante del cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción. Cuenta con el perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Karen Patricia Rivera Ceseña

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Desde enero de 2016 se desempeña como asistente de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC. Durante su trayectoria profesional ha participado en distintos proyectos de investigación en la línea de formación de profesores.

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Profesora en la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Goiás (Goiânia/Goiás/Brasil). Profesora del programa de Posgrado en Educación PPGE/FE/UFG. Doctorado en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (UCB) en 2015. Beca de investigación (Capes/PDSE-6081/11-8) realizada en la Universitat de Barcelona (2011-2012). Máster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Goiás (2006). Revalidación del Máster en Ciencias de la Educación Superior por la Universidad de la Habana (2003). Graduado en Pedagogía por la Universidade Federal de Goiás (1994). Líder de DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudios e Investigación en Didáctica y Asuntos Contemporáneos.

Hugo Salvador Flores

Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y de la Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña. Es licenciado en Educación y maestro en innovación educativa por la UADY. Su trabajo de investigación se centra en temas relacionados con la función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación, la organización de las TIC en la escuela y la comunidad, y las plataformas educativas y redes docentes. Es educador certificado de Google Nivel I e integrante del cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción.

João Henrique Suanno

Posdoctorado de la Universitat de Barcelona (España) en 2014. Doctorado en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (DF/Brasil) en 2013. Máster

en Educación de la Universidad de la Habana en 2003), revalidado por la Pontificia Universidad Católica de Goiás (2006). Profesor titular de la Universidad Estatal de Goiás (Brasil) desde 1996. Profesor del programa de Posgrado Interdisciplinario en Educación, Lenguaje y Tecnologías, PPG/IELT, UEG/GO. Miembro de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC/Ub y RIEC/Brasil). Coordinador de la entidad participante Universidad Estatal de Goiás, del Observatorio Internacional para la Profesión Docente (OBIPD). Miembro de DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudios e Investigación en Didáctica y Asuntos Contemporáneos.

Cecilia Inés Suárez Rivarola

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Máster de Investigación en Educación y doctora en Educación (premio extraordinario y mención internacional) por la Universitat Autònoma de Barcelona. Como investigadora posdoctoral miembro del Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu - CRiEDO (http://edo.uab.es), participa en investigaciones nacionales e internacionales vinculadas a la mejora de la educación universitaria, las prácticas educativas basadas en evidencias y la equidad en la educación superior, entre otros temas. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación docente, los procesos de inclusión y equidad en la educación superior, las trayectorias estudiantiles en la universidad y los estudiantes universitarios pertenecientes a grupos étnicos.

Índice

Prólogo: La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación

Introducción

1. Origen de la idea

2. Descripción y estructura del instrumento de investigación

3. Estructura del libro

4. Algunas consideraciones y hallazgos de carácter general

BLOQUE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA FORMACIÓN DE FORMADORES

1. El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado

1. Introducción

2. La formación inicial del profesorado en España: breve recorrido histórico

3. El formador de profesorado: conceptualización

4. El importante papel del formador de formadores

5. Algunas propuestas de mejora de la formación de formadores

6. Referencias bibliográficas

2. Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

1. Introducción

2. La formación de maestros de Educación Primaria en España: principales características

3. Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España

3.1. Clave 1: la experiencia docente en el nivel

3.2. Clave 2: el uso de las evidencias y el formador como investigador

3.3. Clave 3: la formación y actualización en temáticas de inclusión y diversidad

4. Algunas reflexiones a modo de cierre

5. Referencias bibliográficas

BLOQUE II: LOS FORMADORES DE FORMADORES EN DIFERENTES CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y PAÍSES

3. Perfil del formador de maestros de Educación Primaria en la Universidad de León (España)

1. Introducción

2. Objetivo

3. Método

4. Participantes

5. Técnicas e instrumentos

5.1. Cuestionario

5.2. Focus groups

6. Recogida y análisis de la información

7. Resultados

7.1. Competencias profesionales

7.2. Necesidades formativas del formador de maestros

7.3. Recursos necesarios adicionales para el adecuado desarrollo de la función docente

7.4. Papel otorgado a la innovación docente y a la investigación

7.5. Satisfacción profesional

8. Conclusiones

9. Referencias bibliográficas

4. El académico normalista de las escuelas normales de Baja California (México)

1. Introducción

2. La profesión académica en la educación normal

3. Método

4. Resultados

4.1. Caracterización de los profesores de LEPRIM en Baja California

4.2. Opiniones de los participantes

4.3. Necesidades de formación y satisfacción laboral de acuerdo con la formación inicial de los académicos participantes

5. Discusión y conclusiones

5.1. Discusión de los resultados del estudio

5.2. Conclusiones generales

6. Referencias bibliográficas

5. Satisfacción laboral y necesidades de formación del profesorado de escuelas normales públicas de Veracruz (México)

1. Introducción

2. Precisiones conceptuales: satisfacción profesional y necesidades de formación

3. Método

4. Resultados

4.1. Características del profesorado encuestado de las escuelas normales públicas de Veracruz

4.2. La satisfacción del profesorado normalista

4.3. Las necesidades de formación del profesorado normalista

5. Conclusiones

6. Agradecimientos

7. Referencias bibliográficas

6. Diagnóstico de necesidades para el fortalecimiento de la práctica educativa en profesores de la Normal de Educación Primaria (ENEP) en Yucatán (México)

1. Introducción

2. Marco de referencia

2.1. Escuelas normales y su planta docente

2.2. Situación en México

2.3. Situación en Yucatán

3. Método

4. Instrumento

5. Resultados

5.1. Información general

5.2. Acceso a la función docente

5.3. Situación actual

5.4. Competencias profesionales del formador de maestros

5.5. Nivel de satisfacción en los profesores

6. Conclusiones

7. Referencias bibliográficas

7. ¿Quiénes forman al profesorado de Primaria en Chile?

1. Introducción

2. Marco de referencia

2.1. Mirada prospectiva a las Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente

2.2. Estándares orientadores para la formación de profesores de Educación Básica en Chile

3. Objetivos y diseño de investigación

4. Resultados

4.1. Caracterización de los formadores de formadores de Primaria

4.2. Competencias clave y necesidades formativas

4.3. Satisfacción profesional

5. Discusión y conclusión

6. Referencias bibliográficas

6. Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores – formadores da Universidade Pública Brasileira

1. Introdução, problematização e diretrizes da pesquisa internacional

2. Formação docente no Brasil

3. Quem são os professores formadores da universidade pública brasileira?

4. Uma noção de competência

5. Aspectos metodológicos da pesquisa internacional: competências do professor formador brasileiro

6. Algumas considerações sobre competência docente e satisfação profissional

7. Referências

9. Profesores formadores de Educación Preescolar y Educación Primaria del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Goiás (Brasil)

1. Introducción

2. Objetivo del estudio

3. Aplicación de cuestionarios

4. Resultados

4.1. Características de los formadores participantes

4.2. Acceso a la función docente y forma de contrato de los formadores

4.3. Experiencia profesional de los formadores

4.4. Habilidades profesionales requeridas en opinión de los formadores

5. Consideraciones finales

6. Referencias bibliográficas

Autores por orden alfabético